

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

REPRÉSENTATIONS DES STAGIAIRES AFRICAINS FRANCOPHONES LIÉES  
À LEUR EXPÉRIENCE DE STAGE EN PAYS INDUSTRIALISÉS : PERSPECTIVE DE  
TRANSFERT DES ACQUIS DE FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
BINWA KISIMBA

NOVEMBRE 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

À l'issue de ces cinq années d'apprentissage, nous aimerions remercier toutes les personnes qui y ont contribué directement ou indirectement.

Nos remerciements s'adressent tout d'abord à tous les stagiaires africains francophones qui ont volontairement accepté de répondre à notre questionnaire et de partager leur expérience de formation en pays industrialisé.

Notre gratitude s'adresse ensuite à tous nos professeurs au deuxième cycle en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Grâce à leurs conseils et à leurs encouragements, nous avons pu mener à bien la réalisation de ce dur labeur. Parmi eux, nous remercions tout spécialement, Madame Marcelle Hardy, directrice de notre mémoire, pour ses précieux conseils dans la réorientation de ce travail, sa disponibilité, sa patience, sa rigueur, ses excellentes méthodes de traitement des données.

Notre gratitude va également à nos deux amies Monic Lowe, secrétaire administrative à Hydro-Québec et Akiko Kinoshita, étudiante à l'Université du Québec à Montréal qui nous ont assistée durant la période de saisie des données.

Nous tenons, de plus, à remercier du fond du cœur, notre mari Kayembe Ndia-Bintu pour sa patience durant toutes ces années d'études. Nous le remercions pour ses précieux conseils et son soutien indéfectible, son soutien matériel et intellectuel qui nous ont hissée à ce niveau de savoir. Ces quelques mots ne diront jamais assez, nous le remercions pour tout.

Enfin, nos remerciements à nos trois enfants (Nkishi, Mbelu et Fatuma) pour leur appui moral durant certains moments de découragement. Parmi eux, nous remercions plus particulièrement Fatuma qui a lu tout le document final et y a apporté plusieurs corrections.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>VII</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>VIII</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....</b>	<b>IX</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>X</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I</b>	
<b>PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>3</b>
1.1. LA FORMATION CONTINUE ET SON IMPORTANCE DANS LE MONDE DU TRAVAIL .....	3
1.2. LE POIDS RELATIF DU TRANSFERT DANS LE PROCESSUS DE FORMATION CONTINUE .....	9
1.3. LES CONSÉQUENCES DU DEFICIT DE TRANSFERT .....	12
1.4. BUT DE LA RECHERCHE.....	14
<b>CHAPITRE II</b>	
<b>CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LA LITTÉRATURE .....</b>	<b>16</b>
2.1. REPRÉSENTATIONS.....	16
2.2. FORMATION CONTINUE .....	18
2.3. STAGE .....	19
2.4. REPRÉSENTATION DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES .....	20
2.5. PARTENARIAT EN FORMATION CONTINUE .....	27
2.6. ANALYSE DU DE LA LITTÉRATURE SUR LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES DANS LES PAYS INDUSTRIALISÉS.....	34
2.7. ANALYSE DE LA LITTÉRATURE SUR LES TRANSFERT DES APPRENTISSAGES DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT .....	46
2.8. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	52
<b>CHAPITRE III</b>	
<b>MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>53</b>
3.1 LE TYPE DE RECHERCHE .....	53
3.2 LA NATURE DES DONNÉES RECUEILLIES .....	53
3.3 ÉCHANTILLONNAGE .....	54

3.4	L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES.....	55
3.5	PRÉ-TEST ET VALIDATION DE L'INSTRUMENT .....	57
3.6	COLLECTE DES DONNÉES .....	57
3.7	TRAITEMENT DES DONNÉES.....	58
3.7.1	<i>Codification.....</i>	59
3.7.2	<i>Analyse de contenu.....</i>	60

## CHAPITRE IV

### DESCRIPTION DES STAGES ET PROFIL DES STAGIAIRES.....61

4.1	TYPES DE STAGE .....	61
4.2	PROFIL DES STAGIAIRES .....	65

## CHAPITRE V

### PÉRIODE D'AVANT STAGE .....69

5.1	LA POLITIQUE DE FORMATION .....	69
5.1.1	<i>Présence de politique de formation.....</i>	70
5.1.2	<i>Absence de politique de formation.....</i>	74
5.1.3	<i>Décision d'envoyer les employés en stage .....</i>	75
5.1.4	<i>Analyse des besoins de formation.....</i>	78
5.1.5	<i>Élaboration du contenu de la formation .....</i>	79
5.1.6	<i>Motivation à la base du stage.....</i>	81
5.1.7	<i>Désignation/sélection du stagiaire pour le stage.....</i>	84
5.2	RESPONSABILITÉ DES PARTENAIRES .....	87
5.2.1	<i>Entreprise d'origine des stagiaires .....</i>	87
5.2.2	<i>Entreprise d'accueil des stagiaires .....</i>	90
5.2.3	<i>Stagiaire.....</i>	93

## CHAPITRE VI

### PÉRIODE DE STAGE .....97

6.1	QUALITÉ D'ACCUEIL RÉSERVÉ AUX STAGIAIRES .....	97
6.2	CONTENU DE STAGE ET PERTINENCE DE LA FORMATION.....	98

6.2.1	<i>Contenu de stage ou de la formation.....</i>	99
6.2.2	<i>Appréciation de la pertinence de stage.....</i>	100
6.3	ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DE LA FORMATION .....	103
6.3.1	<i>Environnement et outils pédagogiques utilisés .....</i>	103
6.3.2	<i>Appréciation de la formation reçue ou de la conduite du stage.....</i>	104
6.4	PERCEPTION DES EXERCICES PROPOSÉS .....	108
6.5	RÔLE DE L'ENTREPRISE D'ORIGINE DURANT LA PÉRIODE DU STAGE .....	109
6.6	MODALITÉS D'ÉVALUATION UTILISÉES PAR LES FORMATEURS .....	110
6.6.1	<i>Évaluation de la satisfaction des stagiaires au moyen des fiches ou formulaires d'évaluation et des commentaires oraux.....</i>	111
6.6.2	<i>Évaluation des acquis par les productions et les présentations orales notées.....</i>	111
6.6.3	<i>Évaluation des acquis par l'action, la pratique, les exercices .....</i>	112
6.6.4	<i>Évaluation des acquis par les tests ou par les questionnaires axés sur le contenu.....</i>	112
6.6.5	<i>Autoévaluation des acquis.....</i>	112
6.7	STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES SUSCEPTIBLES DE FAVORISER LE TRANSFERT EN MILIEU DE TRAVAIL .....	114
6.7.1	<i>Études des cas et/ou projets .....</i>	114
6.7.2	<i>Réflexion et échanges.....</i>	115
6.7.3	<i>Exercices pratiques et simulations .....</i>	115
6.7.4	<i>Outils et aides de toute sorte .....</i>	116
6.7.5	<i>Élaboration de plan de transfert .....</i>	116

## CHAPITRE VII

<b>PÉRIODE POST-STAGE.....</b>	<b>118</b>
7.1	POSTE OCCUPÉ AU RETOUR DU STAGE ..... 118
7.2	CHANGEMENT REQUIS PAR LE TRANSFERT..... 119
7.2.1	<i>Changement organisationnel ..... 119</i>
7.2.2	<i>Changement technologique..... 121</i>
7.3	FACTEURS AFFECTANT LE TRANSFERT DES ACQUIS DE STAGE/FORMATION ..... 122

7.3.1	<i>Facteurs positifs</i> .....	122
7.3.2	<i>Facteurs négatifs</i> .....	125
7.4	MÉCANISME DE SUIVI POST-FORMATION .....	128
7.5	PERCEPTION DES STAGIAIRES QUANT À L'UTILITÉ DES ACQUIS RÉALISÉS .....	129
7.5.1	<i>Le savoir être et le développement des attitudes utiles</i> .....	130
7.5.2	<i>Le savoir-faire et le développement des habiletés utiles</i> .....	131
7.5.3	<i>Le savoir ou l'acquisition des connaissances utiles</i> .....	132
CONCLUSION .....		134
ANNEXES		
QUESTIONNAIRE .....		143
VARIABLES RETENUES POUR LA CODIFICATION DU QUESTIONNAIRE .....		147
PRÉSENCE ET ABSENCE DE POLITIQUE DE FORMATION SELON LE DOMAINE ET LE PAYS D'ORIGINE DES STAGIAIRES.....		148
POLITIQUES INSTITUTIONNELLES TELLES QUE DÉCLARÉES PAR LES STAGIAIRES ET SELON LEURS DOMAINES DE STAGE .....		149
RÉFÉRENCES .....		150

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Échelle d'évaluation d'une formation, selon Kirkpatrick (1998) .....	10
2.1	Modèle de transférabilité des apprentissages, selon Tardif (1999, p. 75).....	24
2.2	Illustration de la relation partenariale entre les principaux acteurs, selon Bazin (1978).....	28
2.3	Les six variables et conditions favorables et défavorables au transfert des acquis de formation, selon Caffarella (2002, p. 212) .....	43



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Représentation du modèle TRM.....	29
2.2 Système intégré d'appui au transfert (SIAT) : rôles joués par chacun des partenaires, selon Broad et Newstrom (1992, p. 170-171).....	31
2.3 Six facteurs de différenciation entre gestionnaire et participant.....	37
3.1 Répartition du questionnaire par institution de formation en pays industrialisés .....	58
3.2 Exemple de la structure de la première question du répondant numéro quatre.....	59
3.3 Structure codifiée : dimension (Dim.), répondant (Rép.), numéro de la question (No-Q) et description de la question/réponse .....	60
4.1 Description sommaire des stages selon certaines caractéristiques .....	64
4.2 Caractéristique des stagiaires .....	66
5.1 Synthèse des rôles et responsabilités des partenaires .....	96

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AAAI	Association des administrateurs africains des impôts
ACDI	Agence canadienne de développement international
SRAR	Service régional d'accueil et référence
ASTD	American Society for training and Development
BM	Banque mondiale
CD	Compact Disk
CICDI	Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux
CPA	Centre de perfectionnement administratif
CV	Curriculum vitae
DGI	Direction générale des impôts
DRH	Développement des ressources humaines
FAA	Federal Aviation Agency
FCFA	Franc de la communauté française d'Afrique
GB	Grande Bretagne
GC	Groupe de contrôle
GE	Groupe expérimental
GED	Genre et développement
HRD	Human Resources Development
MCPE	Mandatory continuing professional education
OACI	Organisation de l'aviation civile internationale
PAL	Préparation administrative et logistique
PDEF	Programme décennal de l'éducation et de la formation
PIMC	Programme intégré de management pour les cadres étrangers
PP	Préparation pédagogique
RDC	République démocratique de Congo
SEF	Stagiaire, Entreprise d'origine et Formateur
SIAT	Système intégré d'appui au transfert
TRM	Time Role Model
USA	United States of America

## RÉSUMÉ

De type qualitatif, exploratoire descriptif, notre recherche vise, d'une part, à comprendre la formation continue des stagiaires africains francophones en pays industrialisés et, d'autre part, à identifier, à travers les représentations, les anticipations, les descriptions des stagiaires, les facteurs qui favorisent et ceux qui inhibent le transfert des acquis de formation en situation de travail. Le modèle de partenariat en transfert de Broad et Newstrom (1992) a servi à la construction de l'instrument de collecte de données et à l'analyse des résultats, alors que le modèle de transférabilité des apprentissages de Tardif (1999) a facilité l'analyse de la phase postérieure au stage induite à partir de l'ensemble des représentations des stagiaires.

Nous avons utilisé un échantillon intentionnel, qui inclut seulement les dépositaires de l'information recherchée et disponibles pour participer à la recherche. Au total, nous avons interrogé 37 Africains, dont 4 femmes, venus en stage au Canada, aux États-unis et en Europe. En considérant les trois domaines de stage concernés, administration, aviation et fiscalité, trois de quatre femmes ont fait leur stage en administration, une seule l'a fait en fiscalité ; mais aucune femme parmi les stagiaires du domaine de l'Aviation. Un questionnaire auto administré à questions ouvertes a servi d'instrument de recherche. L'analyse des réponses a permis d'identifier les représentations des facteurs liés à la contribution des différents partenaires pouvant faciliter ou inhiber la mobilisation, par le stagiaire, des acquis de formation pour réaliser efficacement son travail. Pendant la phase préformation, la majorité des répondants se sont préoccupés davantage de la préparation pédagogique que de la préparation administrative. En effet, vingt-neuf stagiaires sur trente-sept relèvent des activités préparatoires à l'apprentissage de plusieurs natures, comparativement à huit qui disent s'être aussi préparés sur le plan administratif.

Pour ce qui est du rôle joué par les entreprises d'origine, 27 sujets sur 37 ont fourni des témoignages illustrant l'implication active des entreprises d'origine dans cette phase, mais leur rôle est accru dans la préparation administrative que dans la préparation pédagogique. Le rôle actif des entreprises d'accueil a été également relevé : 38 énoncés des stagiaires signalent le rôle actif des entreprises d'accueil dans la préparation administrative, alors que 47 font état de leur rôle dans la préparation pédagogique. Selon notre analyse, durant la période du stage, tous les stagiaires ainsi que leurs organismes d'accueil semblent avoir joué efficacement leurs rôles respectifs. La majorité des stagiaires (n=28) soutiennent que l'entreprise d'origine n'a joué aucun rôle. Toutefois, trois stagiaires évoquent l'importance, sur le plan de la motivation, des contacts à distance, initiés par leur entreprise d'origine pour s'enquérir du déroulement du stage et pour savoir si le stagiaire ne manquait de rien.

En se basant sur leurs représentations des tâches cibles en milieu de travail et des conditions anticipées dans ce milieu, les stagiaires (n=29) estiment qu'un changement est requis sur le plan organisationnel (n=21) et sur le plan technologique (n=8) pour convertir leurs acquis de formation en performances. Cette importance accordée au changement technologique semble être spécifique à nos sujets. D'une manière générale, concernant les facteurs transférogènes, les résultats de notre recherche sont assez proches des facteurs déjà identifiés dans la littérature, notamment ceux cités par Caffarella (2002) et Broad et Newstrom (1992).

**Mots-clés :** Formation continue, transfert des acquis, représentation de transfert des apprentissages, partenariat en formation, stagiaires africains en pays industrialisés.

## INTRODUCTION

Notre recherche s'intitule « Représentations des stagiaires africains francophones liées à leur expérience de stage en pays industrialisés : perspective de transfert des acquis de formation en situation de travail ». Elle vise à explorer, selon le regard des stagiaires, les éléments perçus par eux comme étant favorables ou défavorables au transfert des acquis de formation en situation réelle de travail.

Dans ce monde marqué par des changements rapides, les connaissances et les compétences requises par les travailleurs pour demeurer compétents, et par leurs entreprises pour se maintenir concurrentielles, doivent régulièrement être renouvelées. La formation continue de la main-d'œuvre est devenue un des paramètres incontournables du développement économique des sociétés, une des conditions de succès des entreprises et des organisations modernes. Pour demeurer concurrentielles, celles-ci doivent inévitablement assimiler, aussi rapidement que possible, les changements technologiques qui bouleversent leur mode d'opérations.

Dans le contexte d'une formation organisée ayant comme référentiels les fonctions de travail, son efficacité est assujettie à l'application, par le formé, des acquis réalisés lors de son retour au travail. En d'autres mots, même lorsque la formation permet réellement l'acquisition des connaissances visées, le développement des habiletés et des attitudes recherchées, elle n'est pas automatiquement profitable pour les entreprises. Le chemin vers la profitabilité de la formation continue passe par le transfert possible des apprentissages réalisés en situation de travail.

Dans les pays industrialisés, l'amélioration du transfert d'apprentissages en situation de travail est devenue une des priorités des professionnels du développement des ressources humaines. Plusieurs millions de dollars sont dépensés pour faciliter la formation continue des employés. Mais le transfert des acquis de cette formation semble encore poser des problèmes. Depuis une vingtaine d'années, les chercheurs et les professionnels de la formation se préoccupent beaucoup des facteurs qui facilitent et ceux qui empêchent le transfert des acquis de formation en situation de travail.

Les entreprises et les organisations africaines, moins fortunées que leurs vis-à-vis des pays industrialisés, plutôt que d'organiser localement la formation continue de leurs main-d'œuvre, envoient régulièrement leurs employés en stage dans des pays industrialisés, avec toutes les difficultés que cela implique, tant au niveau de suivi post-formation qu'au niveau des coûts de la formation.

La recherche est une analyse des représentations ou de l'image que des stagiaires africains francophones impliqués dans un stage dans les pays industrialisés se font de leur processus de formation ainsi que du transfert possible de leurs apprentissages dans leur pays d'origine. Le travail se divise en sept chapitres : dans le premier chapitre, nous exposons la problématique, le but, les raisons qui justifient l'étude ainsi que ses limites. Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel de la recherche et à la revue de la littérature. Le chapitre trois expose les éléments essentiels de la méthodologie utilisée. Le portrait démographique des personnes interrogées est présenté dans le quatrième chapitre. Dans les trois derniers chapitres sont présentés et commentés les résultats de l'enquête. Ainsi, les chapitres cinq et six présentent et commentent respectivement les témoignages des stagiaires sur les pratiques vécues en amont et durant le stage; alors que le chapitre sept expose et commente les résultats des spéculations des stagiaires sur les éléments qu'ils jugent susceptibles d'influencer positivement ou négativement le transfert des acquis de formation en situation réelle de travail dans leur pays.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE**

La formation continue est définie comme un chemin vers le développement des compétences, des aptitudes et des attitudes requises dans une situation professionnelle précise, un apprentissage de l'utilisation d'un nouvel outil, d'une nouvelle technique ou d'un nouveau procédé de travail (Dusseault, 1995). Elle est unanimement reconnue comme un outil incontournable pour la survie des peuples et des entreprises. C'est un outil important pour faire face à la concurrence dans un environnement économiquement sans frontière. La formation de la main-d'œuvre est une variable déterminante du développement économique. Elle doit être l'objet d'une attention soutenue prenant racine dans les besoins des individus et des entreprises (MEQ, 2002, p. 14).

Ce chapitre s'articule principalement autour de quatre points. Premièrement, nous exposons brièvement la formation continue et son importance dans le monde du travail. Deuxièmement, nous examinons le poids relatif du transfert des apprentissages dans le processus de formation continue. Le troisième point traite des conséquences du déficit de transfert. Enfin, le dernier point est consacré à la présentation du but de cette recherche.

#### **1.1. LA FORMATION CONTINUE ET SON IMPORTANCE DANS LE MONDE DU TRAVAIL**

Dans cette économie mondialisée axée sur le savoir, la formation continue et l'acquisition des compétences constituent un moyen qui mène au succès professionnel.

Pour livrer une concurrence efficace dans une conjoncture de plus en plus exigeante, il est essentiel de se tenir à jour grâce à la formation. Sur le plan individuel, le fait de posséder des compétences à jour permet de mener une carrière gratifiante. En bout de ligne, les employés qui possèdent les compétences et les connaissances nécessaires pour exécuter leur travail (et dont les accomplissements sont reconnus) offriront un rendement supérieur tant sur le plan qualitatif que quantitatif. Pour les entreprises, l'acquisition de compétences rehausse les normes de service, accroît la satisfaction de la clientèle et contribue à l'augmentation du chiffre d'affaires (Industrie Canada, 2004, p. 1).

Les compétences dont les individus et les entreprises ont besoin pour fonctionner efficacement deviennent rapidement désuètes en raison de l'accélération des changements dans la société. Dans ce contexte, l'importance de la formation continue n'est plus à démontrer. Elle se pose aujourd'hui avec une acuité nouvelle.

L'économie du savoir, qui caractérise le 21<sup>e</sup> siècle, vient alourdir la précarité et le caractère éphémère des compétences issues de la formation initiale et de l'expérience professionnelle. L'affirmation ci-dessous de Statistique Canada (2001, p. 1) va dans le même sens :

L'acquisition de compétences est un processus continu. Les gens entrent dans la population active avec une «réserve» de connaissances qui proviennent de leur éducation formelle. Ensuite, au cours de leur vie professionnelle, ils entretiennent et améliorent leurs acquis grâce à un «flux» de formation, à laquelle s'ajoute l'expérience pratique. De la même façon qu'un investissement continu est nécessaire pour remplacer les installations et le matériel qui se sont dépréciés et répondre aux nouvelles exigences en matière de production, cet investissement continu est essentiel dans la formation afin d'entretenir et d'améliorer le capital humain.

Dans son rapport annuel de 1995, la Banque Mondiale (The World Bank, 1995, p. 36) insistait sur l'importance pour chaque pays d'élaborer et de mettre en place des politiques de développement axées, entre autres, sur l'investissement dans le capital humain que constituent les travailleurs, pour survivre et améliorer ses chances de succès dans cette économie mondialisée. Elle affirmait : *«Increasing the skills and capabilities of workers is key to economic success in an increasingly integrated and competitive global economy»*.

Dans cette économie fondée principalement sur l'utilisation des idées plutôt que sur les habiletés physiques, sur l'application des technologies plutôt que sur la transformation des matières premières, une économie où les connaissances sont continuellement créées, analysées et synthétisées, transmises et utilisées par différents intervenants pour améliorer la qualité des produits et services qu'elles offrent, les entreprises et autres organisations ont de plus en plus besoin d'une main-d'œuvre désireuse et capable de renouveler, d'actualiser, de mettre à niveau, sur une base continue leurs compétences et leurs capacités cognitives (The World Bank, 2003, p. 1).

En mars 1991, l'«*American Society for Training and Development*» (ASTD) (p. 9-10) estimait à 50 millions le nombre de travailleurs américains de tous les domaines et de tous les niveaux (soit, 40 % de tous les travailleurs américains en exercice à cette époque) qui avaient besoin d'une formation additionnelle dans leurs domaines d'intervention respectifs, mais qui n'avaient pas la possibilité d'en avoir.

Dans la foulée de la réforme éducative actuellement en cours au Québec, le MEQ a publié en 1999 un document d'orientation intitulé « *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement* ». La revue *Vie pédagogique*, publiée par le MEQ, consacrait au dossier de la formation continue son numéro 113 de novembre/décembre 1999 qu'elle intitulait : *la formation continue : une voie vers l'apprentissage continu*. Ensuite, dans un document intitulé *Politique gouvernementale d'éducation et de formation continue des adultes : apprendre tout au long de la vie* (2002), le gouvernement du Québec incitait les individus et les entreprises québécoises à développer une *culture de la formation continue* dont l'un des piliers est constitué par les activités de formation parrainées par les employeurs :

La formation parrainée par les employeurs constitue dorénavant l'un des piliers de la formation continue au Québec. Elle permet de mobiliser les employeurs en vue du maintien et du rehaussement des compétences de la main-d'œuvre, défi qu'il faut continuer à relever collectivement. Elle occupe déjà une place considérable dans le développement d'une culture de la formation continue par l'effet de levier qu'elle exerce, puisque la formation parrainée par l'employeur recouvre toutes les activités de formation dont l'employeur assume la responsabilité que ces activités soient internes ou externes à l'entreprise, qu'elles se fassent à titre individuel ou pour des besoins liés à l'emploi. (MEQ, 2002, p. 15).

Sur le plan pratique, des mesures organisationnelles et législatives prises dans certains États ou dans certains pays et l'investissement en formation continue sont des indicateurs de l'importance de la formation continue sur le plan pratique.

Déjà au cours de la décennie 70, pour faire face à l'obsolescence des connaissances et des compétences dans un monde en changements perpétuels, plusieurs pays, plusieurs ordres professionnels dans les pays industrialisés, en particulier en Amérique du Nord, ont fait de la formation continue une des exigences pour renouveler l'autorisation de pratiquer ou



l'accréditation du membership. Rockhill (1983, p. 111) rapportait dans un de ses articles l'existence, à la fin de la décennie 70, de cette exigence dans les cinquante États américains pour au moins une profession. Comme explication de cette tendance, l'auteur affirmait :

*«The main argument in favour of mandatory continuing professional education (MCPE) is that professionals must continue their educations in order to keep abreast of new developments in their fields. The knowledge explosion and professional obsolescence are manifest in concerns that professionals know the latest techniques and research findings are integrated into current practice.».* (ibid).

Au Québec, en vigueur depuis 1987, le système de reconnaissance des acquis, le service régional d'accueil et de référence (SRAR) en éducation et en formation ainsi que le développement de la formation sur mesure sont des mesures organisationnelles concrètes visant l'accessibilité aux ressources éducatives pour tous. Ils constituent également un indicateur de l'importance de la formation continue (Conseil des collèges, 1991, p. 53).

Toujours au Québec, une loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre oblige la majorité des employeurs à investir dans la formation de leur personnel, 1 % de leur masse salariale. En 1999, les employeurs assujettis à cette loi ont consacré plus d'un milliard de dollars à la formation de leur personnel. De plus, près de 32 millions de dollars ont été versés au Fonds national de la formation de la main-d'œuvre par des employeurs qui n'ont pas investi les sommes prescrites par la loi. La même année, l'investissement des employeurs du Québec à la formation de leur personnel représente quelque 1,56 % de leur masse salariale, comparativement à la contribution moyenne des employeurs de l'Union européenne se situe légèrement au-dessus de 2 % (Ministère de l'éducation du Québec, 2002). Durant 1998-1999, Emploi Québec a consacré environ 400 millions de dollars provenant du Fonds de développement du marché de travail à la formation des chercheurs d'emploi, favorisant ainsi la participation de près de 125 000 adultes à des activités de formation liées à l'emploi (ibid).

Selon la Banque Mondiale (The World Bank, 2003, p. 93), des lois semblables existent en France depuis 1971 et en Malaisie depuis 1992. Elles exigent des entreprises ayant dix employés ou plus de consacrer 1,5 % (en France) et 1 % (en Malaisie) de leur masse salariale à la formation continue de leurs employés.

Au Québec, le fait que la participation des travailleurs adultes aux activités de formation continue appuyées par l'employeur ait augmenté de 60 %, passant de 19 % en 1997 à 26 % en 2002, est au moins partiellement attribuable à toutes ces mesures (Peters, 2004, p. 16).

Pour sa part, en remplacement de ses anciennes politiques en la matière datant de 1994, à savoir : 1) Politique sur la formation et le perfectionnement et le Guide de formation connexe, et 2) Perfectionnement des superviseurs, des gestionnaires et des cadres supérieurs, le gouvernement du Canada a élaboré et mis en oeuvre en mai 2002 une politique globale de formation continue intitulée: «Une politique pour l'apprentissage continu dans la fonction publique du Canada», dont l'objectif est de mettre en place une culture de l'apprentissage dans la fonction publique. On y examine notamment l'importance de la formation, du perfectionnement et de l'apprentissage pour garantir qu'au 21<sup>e</sup> siècle, les fonctionnaires disposent du savoir, de l'efficacité et de la créativité nécessaire à l'accomplissement de leur mission au service des Canadiens et des Canadiennes.

Enfin, les dépenses réelles consenties en matière de formation continue ou leurs estimations sont d'autres indicateurs de l'importance de ce phénomène sur le plan pratique. Plusieurs entreprises et organisations réservent une part de leur budget pour dispenser la formation continue à leur personnel dans le but de devenir ou demeurer compétitives dans cette économie mondialisée (The World Bank, 2003).

Bassi, Benson, et Cheney (1996, p. 56-58) estiment qu'en incluant les coûts indirects, tous les secteurs confondus (public et privé), les États-Unis dépensaient annuellement environ 200 milliards de dollars pour la formation en milieu de travail. Bassi & Van Buren (1999, p. 23-33) estimaient à 5,3 millions le nombre de gestionnaires américains ayant participé, durant l'année 1998, à des formations continues de toutes sortes, pour un total de 166,2 millions d'heures de formation à la gestion.

En d'autres mots, cette année-là, à chaque heure de la journée, il y avait plus de 600 gestionnaires de tous les niveaux en formation à travers les États-Unis.

En 2002, 4,8 millions de travailleurs adultes canadiens âgés de 25 à 64 ans ont suivi une formation formelle liée à leur emploi (Peters, 2003, p. 8). Cela fait, selon l'auteur, un travailleur adulte sur trois. Autrement dit, 548 travailleurs adultes canadiens sont en formation sur le territoire canadien à chaque heure de la journée durant cette période. Ainsi, pour cette tranche de la population, le taux de participation à la formation liée à l'emploi est passé de 29 % en 1997 à 35 % en 2002.

Les entreprises des pays en voie de développement doivent se soumettre à cet impératif, c'est-à-dire dispenser et/ou organiser la formation, sous peine de handicaper leur croissance économique et d'accroître davantage le déséquilibre entre eux et les pays industrialisés. Le défi est de taille pour eux, comme le stipule l'énoncé suivant de la Banque Mondiale: *«Developing countries and countries with transition economies risk being further marginalized in a competitive global knowledge economy because their education and training systems are not equipping learners with the skills they need.»* (The World Bank, 2003, p. xvii).

Pour les auteurs comme Knowles (1990, p. 124), dans cette économie de savoir, une politique institutionnelle en matière de formation est parmi les cinq aspects du climat organisationnel qui favorisent l'apprentissage adulte et le transfert, les quatre autres étant : la philosophie du management, la structure organisationnelle, la politique financière et le système de récompense. À notre point de vue, une politique institutionnelle de formation constitue en quelque sorte un préalable, non seulement à l'apprentissage des connaissances et au développement des compétences requises, mais aussi à leur transfert en situations de vie professionnelles.

Signalons qu'une politique de formation est, selon Legendre (1993, p. 1000), un ensemble de décisions et d'orientations ayant trait à la formation et qui déterminent ses objectifs, ses priorités et ses moyens d'action. Pour sa part, l'Office de la langue française (1987) définit la politique de formation comme «un ensemble de règles élaborées par l'organisme ou l'entreprise et ayant pour objectif de favoriser et d'encadrer la formation du personnel».

## 1.2. LE POIDS RELATIF DU TRANSFERT DANS LE PROCESSUS DE FORMATION CONTINUE

Au début des années 80, Michalak (1981 p. 22-28) sonnait l'alarme sur le manque de transfert d'apprentissages. Il démontrait que le transfert d'apprentissages constitue le chaînon manquant dans le processus de formation telle que celle-ci est pratiquée dans plusieurs entreprises et organisations. Pour cet auteur, les organisateurs de la formation ainsi que les formateurs se préoccupaient essentiellement de faire acquérir des connaissances, des habiletés et des attitudes, mais négligeaient ce qui se passe en aval de la formation.

Comme toute activité humaine, la formation n'est efficace que si elle atteint ses objectifs. Un des objectifs de la formation est le changement de comportement, qui inclut l'adaptation technologique et l'amélioration de la performance qui résulte de l'application des acquis de formation en situation de travail, en d'autres termes, le transfert d'apprentissages qui conduit à une performance améliorée. Malheureusement, cet objectif fait rarement l'objet de vérification, comme affirme Garavaglia (1993, p. 63-68) dans la citation suivante : *«We've been asking that question for more than 20 years. Still, studies show that only about 15 percent of companies measure training transfer, defined as the effective and continued application to trainees' jobs of the knowledge and skills gained in training.»*

Certes, la formation continue est une des conditions de succès des entreprises et des organisations modernes. Cependant, son efficacité est assujettie à la mise en pratique, en situation de travail, de ce qui a été appris. En d'autres termes, même lorsqu'elle permet réellement l'acquisition des connaissances visées et le développement des habiletés et des attitudes recherchées, la formation n'est pas automatiquement profitable pour les entreprises qui l'ont initiée. Le chemin vers la rentabilité de la formation continue passe par le transfert des acquis en situation de travail.

Étant donné que le transfert des acquis de formation en situation de travail ou de vie est le véritable déterminant du succès d'une action de formation, son évaluation est un élément crucial dans tout processus de formation. Cependant, en cette matière d'évaluation de la formation en milieu de travail, l'expérience montre que, lorsqu'on utilise la fameuse échelle d'évaluation proposée par Kirkpatrick (1998) et illustrée à la figure 1.1 ci-dessous, les réactions affectives (niveau 1) sont les principaux résultats évalués, dans les meilleurs et rares cas, on se préoccupe de la vérification des apprentissages faits (niveau 2).

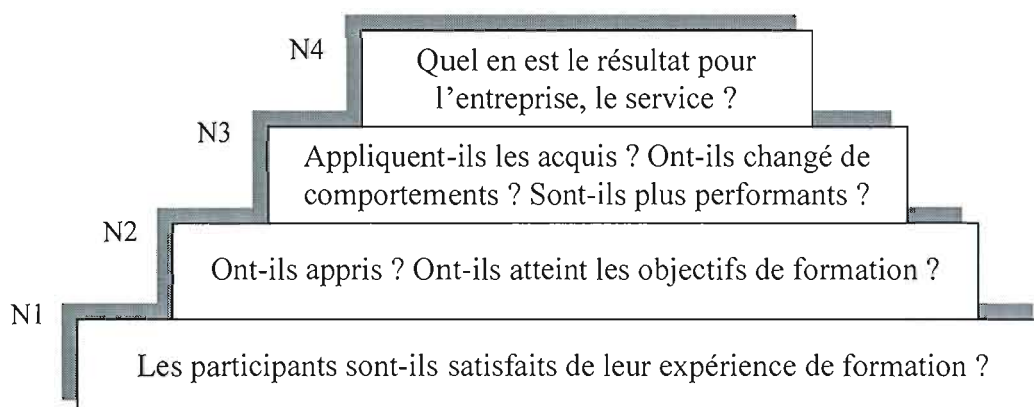


Figure 1.1 : Échelle d'évaluation d'une formation selon Kirkpatrick (1998)

Pour les formateurs, la principale préoccupation en matière d'évaluation de la formation consiste à vérifier la satisfaction des participants (niveau 1) et parfois leur acquisition de savoir (niveau 2). Quant aux niveaux de transfert 3 et 4, ils sont rarement évalués.

Cette réalité est confirmée par des études. Suite à une analyse de plusieurs recherches sur la formation en milieu de travail réalisées en Australie pendant une période de six ans, Hager (1997, p. 7) affirme ce qui suit au sujet de l'évaluation de la formation. *«It is common to assess the outcomes of training at Level 1 (e.g. participants complete simple questionnaires). Level 2 assessment is less common and assessment at Levels 3 and 4 is rare.»*

Dans une enquête menée aux États-unis, Bassi, Benson et Cheney (1996) rapportent que le recours à ces différents niveaux d'évaluation de l'échelle de Kirkpatrick par les entreprises et les organisations américaines se distribuaient de la manière suivante :

- Les données relatives aux réactions affectives des participants sont recueillies, dans 94 % des cas;
- Les données portant sur les apprentissages réalisés sont collectées dans 34 % des cas;
- Le transfert des acquis de formation est évalué dans 13 % des cas;
- Le résultat de l'application des acquis, est évalué seulement dans 3 % des cas.

Cependant, quel que soit le niveau de satisfaction affiché par les participants à l'issue d'une formation et peu importe leurs notes à l'évaluation des apprentissages réalisés, en définitive, le transfert possible des acquis de formation ou l'application des acquis de formation en situation de travail devrait être le véritable indicateur de l'efficacité d'une formation au niveau des personnes qui ont été formées (Wall et White, 1997; Garavaglia, 1993).

La formation en milieu de travail, parrainée par l'employeur, est rarement une fin en soi. Elle est essentiellement un outil, un intrant pour un apprentissage qui doit se convertir en performances améliorées en situation de travail. Le but ultime de la formation parrainée par l'employeur est que les acquis soient transférés en situation de travail<sup>1</sup> (Naquin et Baldwin, 2003 ; Broad, 1997).

Dans cette perspective, une action de formation ne devient une réussite qu'à partir du moment où les bénéficiaires peuvent transférer en milieu de travail les acquis maîtrisés grâce à leur formation. Plusieurs spécialistes dans le domaine (Parry, 1990; Wall & White, 1997; Kozlowski et Salas, 1997; Bates & Holton III, 1999) abondent dans le même sens lorsqu'ils soutiennent que la formation n'est d'aucune utilité si les acquis qui en résultent ne sont pas convertis en performance, c'est-à-dire intégrés aux comportements professionnels ou sociaux des bénéficiaires.

Le transfert d'apprentissages est un élément majeur de la théorie de l'apprentissage chez les adultes, car c'est précisément ce que visent la plupart des programmes d'éducation et de formation pour les adultes (Taylor, 1997, p. 40). Cette préoccupation doit être présente durant tout le processus de formation et doit se traduire par des interventions concrètes à chacune des étapes de formation (Baudin, 1996). Ainsi, le recours à la formation par les entreprises pose la question de son efficacité. Certaines analyses concluent que l'investissement n'est pas efficient, car seulement une petite quantité des acquis de la formation se traduit en performances améliorées dans la situation de travail pour les formés et donc en résultats pour les entreprises et les organisations qui en bénéficient.

---

<sup>1</sup> C'est ce qui distingue, au moins partiellement, la formation en milieu de travail de la formation générale en milieu scolaire.

Il ne suffit pas seulement de bien former les employés pour que la performance et la productivité s'améliorent. Il faut encore que les personnes formées transfèrent les acquis de formation en situation de travail afin de produire les résultats qui sont la justification de la formation (Garavaglia, 1993, p. 64; Hager, 1997, p. 7; Broad, 1997).

*«Learning professionals can no longer rely on participant reactions, or even learning accomplishments after the learning activity, to convince decision makers that those learning activities have significant value to the organization. They must be able to document sustained workforce performance as a result of learning efforts.» (Broad, 1997, p. 16).*

Nombreuses sont les études qui affirment d'une manière univoque que, dans la plupart des actions de formation organisées en entreprises, le transfert d'apprentissages demeure encore un problème sérieux à résoudre qui, malheureusement, ne fait pas partie des préoccupations spécifiques des fournisseurs de la formation (Balwin et Ford, 1988; Garavaglia, 1993).

### **1.3. LES CONSÉQUENCES DU DEFICIT DE TRANSFERT**

Après une revue de la littérature sur le transfert d'apprentissages, Brinkeroff et Montessino (1995) ont constaté que tout au plus 20 % des dépenses en formation se traduisaient en performances améliorées en situation de travail. Tannenbaum et Yulk (1992) ont réalisé une analyse similaire où ils ont constaté que le taux de transfert d'apprentissages était très bas : seulement 5 % des personnes formées affirmant avoir transféré en situation de travail les apprentissages réalisés lors de la formation.

Tous ces résultats permettent de conclure qu'au moins 80 % de dépenses de formation ne se traduisent pas par des comportements professionnels améliorés et, par conséquent, ces résultats constituent en quelque sorte une perte en termes d'investissement, comme le soulignent Broad et Newstrom (1992, p. 12) dans la citation ci-dessous.

*«Considering all types of training and low levels of transfer found by HRD researchers, a generous assumption is that perhaps 50 % of all training content is still being applied a year after training delivery. Considering our rough estimate of \$50 billions spent on formal training per year, that means a loss of \$25 billions a year to organizations for training not fully used on the job.»*

Même si nous admettons que les chiffres doivent être interprétés avec prudence, nous ne pouvons pas nous empêcher de faire une constatation : le problème de transfert d'acquis de formation en milieu de travail est bien réel. C'est ainsi que, dans les préoccupations des professionnels et des chercheurs en développement des ressources humaines (DRH), l'emphase s'est déplacée de la formation continue tout court vers le transfert d'apprentissages dans une situation de travail. (Phillips & Broad, 1997).

*«Helping people learn new skills and knowledge through training or other learning activities is not enough. They must have the support, resources, capabilities and incentives to transfer their skills and knowledge to effective performance in the workplace.» (Broad, 1997, p. 2).*

En conclusion, si la formation continue n'est pas un phénomène nouveau dans l'histoire de l'humanité, aujourd'hui elle a pris de plus en plus d'importance à cause, entre autres, de l'explosion des connaissances et du développement technologique exponentiel qui caractérise notre époque. De nombreuses mesures organisationnelles, législatives et financières ont été prises à travers le monde, en particulier dans les pays industrialisés, pour assurer le développement de la formation continue à la main-d'œuvre en exercice. À cette fin, d'énormes ressources financières sont dépensées chaque année pour assurer la formation continue des travailleurs.

Globalement, le problème de la formation continue qui n'atteint pas pleinement ses objectifs ultimes aboutit à un constat qui met en cause, entre autres, l'efficacité du transfert d'apprentissages en situation de travail. Pour résoudre ce déficit de transfert d'apprentissages, un courant de recherches a vu le jour depuis une vingtaine d'années avec comme objectif de développer des connaissances et des stratégies permettant d'assurer efficacement le transfert d'apprentissages en situation réelle de travail et de minimiser ses inhibiteurs. Ce courant a pris de plus en plus d'ampleur à cause, entre autres, du mouvement de gestion par résultats (Caffarella, 2002, p. 205).



#### 1.4. BUT DE LA RECHERCHE

Le but de cette recherche est de comprendre la formation continue des stagiaires africains francophones formés en pays industrialisés. Nous utilisons les représentations des stagiaires vis-à-vis de leur expérience de stage en milieu industrialisé, dans la perspective de la dynamique de transfert des acquis de formation en situation de travail.

Les études sur l'expérience de formation et le transfert d'apprentissages en pays industrialisés montrent le caractère nouveau et complexe de ce phénomène. La question semble non explorée dans les pays en développement dont ceux de l'Afrique. À la lumière des écrits recensés, jusqu'ici, il n'y a pas eu de chercheurs qui se sont penchés, directement ou indirectement, en vue de comprendre la dynamique de transfert d'apprentissages dans le contexte des stagiaires africains qui sont de plus en plus nombreux à réaliser leur stage en pays industrialisés. Ceci constitue, en quelque sorte, une spécificité de notre recherche et justifie son caractère exploratoire et descriptif. Nous tenterons d'explorer et de décrire ce que les stagiaires africains francophones impliqués dans le stage en pays industrialisés perçoivent comme facteurs favorables et défavorables à leur formation dans une perspective de transfert d'apprentissages en situation de travail une fois de retour dans leur entreprise. L'analyse des données recueillies nous permettra de répondre à notre question de recherche formulée comme suit : Quelles sont les représentations des stagiaires africains francophones en stage en pays industrialisés vis-à-vis leur processus de stage et leur perspective de transfert d'apprentissages en situation de travail une fois de retour dans leur entreprise d'origine ?

Ainsi formulée, notre question de recherche concerne non pas directement, mais indirectement le niveau 3 de la pyramide de Kirkpatrick. Ce niveau est abordé à travers l'appréciation que font les stagiaires des facteurs « transférogènes »<sup>2</sup> durant ou pendant les stages et à travers leur anticipation quant à l'utilisation potentielle des acquis de leurs stages, plutôt que directement via l'évaluation de leurs comportements professionnels après le stage.

---

<sup>2</sup> Le terme « transférogènes » signifie toutes pratiques pédagogiques qui soutiennent véritablement la transférabilité des connaissances et des compétences des apprenants en processus d'apprentissage, Tardif (1999, p. 16),.

Ce dernier scénario se prêterait plus à une étude longitudinale qui nous aurait obligée à continuer notre recherche en allant rencontrer, une autre fois, les stagiaires après leur retour dans leur entreprise. Les limites d'un mémoire ne nous permettent pas de poursuivre cette direction. Notre étude n'évalue pas le transfert des apprentissages comme une dernière phase d'apprentissage, car cette démarche pose encore des défis sérieux même dans les pays industrialisés. Elle tente plutôt de comprendre quelques aspects de la dynamique du transfert à l'aide des représentations que se font les stagiaires de l'exploitation de leur acquis de formation une fois dans leur milieu de travail.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Dans le présent chapitre, nous précisons d'abord les cinq principaux concepts qui délimitent et circonscrivent l'univers conceptuel à l'intérieur duquel se situe notre problème de recherche, soit : représentations, formation continue, stage, représentation de transfert des apprentissages et partenariat en transfert. Ensuite, nous analysons le phénomène de transfert d'apprentissages en pays industrialisés et en pays en développement. Enfin, nous présentons les objectifs visés par cette recherche.

#### **2.1. REPRÉSENTATIONS**

Étant donné la polysémie du concept de représentation, il est impératif de préciser le sens que nous retenons dans cette recherche. Leconte-Beauport (1995, p. 8) définit la représentation comme : « ...une manière de penser, d'interpréter le réel, la réalité quotidienne. C'est une forme de connaissance sociale qui dépasse la simple cognition car elle inclut les valeurs, les attitudes et tout ce qui constitue le monde ». Dans son étude des représentations professionnelles, Blin (1997, p. 89) définit ce concept d'une manière plus spécifique et adaptée à l'activité professionnelle comme « ...des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisés en un champ structuré présentant une signification globale ». Nous nous intéressons aux représentations professionnelles des stagiaires africains francophones en stages dans les pays industrialisés, à l'image qu'ils se font de leur processus de formation en pays industrialisés et à leur perspective de transfert des acquis de cette formation dans leur situation de travail après leur retour dans leur pays. Ainsi, dans cette recherche, le concept de représentation couvre à la fois une appréciation par les stagiaires de ce qu'ils ont vécu avant et pendant le stage et une anticipation, une représentation ou une image qu'ils se font de ce qui les attend, après le stage pour faciliter le transfert de leurs acquis de formation en situation de travail.

Dans le contexte du transfert des apprentissages, Tardif (1999, p. 77) mentionne que la représentation du problème à résoudre constitue un processus crucial. C'est un processus cognitif qui permet à l'individu de donner un sens au problème, détermine, le plus précisément possible, l'état désiré et les contraintes à respecter. Elle fournit également des indices sur les domaines de connaissances et de compétences ainsi que de savoirs qu'il serait important de mettre en lien avec le problème en question. La représentation du problème est un processus qui permet à l'individu de se créer un modèle mental par rapport au problème à résoudre. Le modèle mental est une représentation approximative, mais évolutive du problème.

Sur un mode empirique, Newstrom (1986) a étudié les perceptions qu'avaient les formateurs en entreprise, l'image qu'ils se faisaient, des barrières à un transfert efficace des acquis de formation en milieu de travail. Tout d'abord, 24 formateurs avaient identifié les principaux handicaps au transfert d'apprentissages. Ensuite, un autre groupe de formateurs devait ordonner ces barrières par ordre d'importance. Enfin, dans ses analyses, l'auteur avait regroupé ces barrières en neuf catégories, selon leur importance dans le processus de transfert des acquis :

- Manque de renforcement en milieu de travail ;
- Interférence avec l'environnement de travail; par exemple, le manque d'équipements et d'occasions pour transférer ;
- Structures organisationnelles inhibitrices de transfert ;
- Vision des stagiaires selon laquelle la formation n'est pas pratique ;
- Vision des stagiaires selon laquelle la formation n'est pas pertinente ;
- Résistance au changement de la part des stagiaires ;
- Manque de contacts entre formateur et stagiaires après la formation ;
- Formation mal préparée ou mal conduite ;
- Pression des pairs contre la formation.

Dans cette même étude, Newstrom avait demandé à ses sujets de quantifier le transfert des acquis selon leurs représentations, leur expérience et leurs perceptions. Les résultats étaient les suivants :

- En moyenne, 40 % de ce qui est appris est transféré immédiatement après la formation.
- Six mois après la formation, seulement 25 % des acquis étaient encore transférés.
- Un an après la formation, 15 % des acquis étaient encore appliqués.

D'autres auteurs insistent sur l'importance des représentations en matière de transfert des apprentissages en situation de travail. C'est le cas, par exemple, de Caffarella (2002); Hodges (2002) Seyler et al. (1998) qui affirment que la représentation qu'une personne se fait de la pertinence et de la valeur du contenu d'une formation est corrélée avec sa motivation à transférer les acquis en situation de travail. C'est le cas aussi de Ruona et al. (2002) pour qui la perception qu'ont les stagiaires de l'utilité des apprentissages réalisés au cours d'un stage et des facteurs « transférables » y afférents est en corrélation positive avec leur motivation à transférer ces acquis en situations opérationnelles. En d'autres termes, une représentation positive des apprentissages fait en stage contribuerait à un degré élevé à accroître la motivation à transférer les acquis.

## 2.2. FORMATION CONTINUE

Plusieurs auteurs mettent constamment en relation les concepts éducation et formation continue des adultes. Ces concepts visent à couvrir l'ensemble d'une même réalité dont la jonction est assurée par les dénominateurs communs qui sont, d'une part, les adultes et d'autre part, l'idée-force de l'apprentissage tout au long de la vie (MEQ, 2002, p. 2). Le Gouvernement du Québec distingue ces deux concepts (éducation et formation continue des adultes) de la manière suivante :

Ces deux termes apparentés renvoient à l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles, ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société.

Les concepts d'éducation et de formation renvoient pour le premier à la dimension plus scolaire alors que le second a une connotation davantage socioéconomique qui recouvre plus précisément le concept de « formation continue liée à l'emploi » tel qu'appliqué au Québec dans le cadre du développement de la main-d'œuvre. (ibid.)

Dans cette recherche, nous adoptons la définition de la formation continue liée à l'emploi tel que définit par le Gouvernement du Québec ci-dessus. Ce concept revêt aussi le sens que lui donne Georges (1996, p. 49) qui affirme : « *To train is to make someone proficient at the execution of a given task* ».

### 2.3. STAGE

Baudin (1996, p. 141) donne plusieurs définitions du concept de stage, notamment la définition suivante : « Période de formation pratique en entreprise (voir en milieu de travail) qui se fait, soit en cours d'études, soit entre la fin des études et le début de l'activité professionnelle, ou encore qui constitue un complément de formation ou un recyclage. ».

Pour le Centre d'Information canadien sur les développements internationaux (CICDI) (2003), le stage est une période, généralement surveillée, de formation pratique en milieu de travail qui fait partie d'un programme obligatoire d'études professionnelles ou techniques. Il peut être exigé en complément des qualifications générales pour l'accès à un corps de métier ou à une profession. Il peut constituer un complément de formation ou un recyclage.

Il ressort de ces définitions qu'une des caractéristiques essentielles de tout stage est la mise en pratique des connaissances acquises et des compétences développées en situation d'apprentissage, soit pour en assurer une meilleure assimilation, soit encore pour améliorer la performance en situation de vie professionnelle. Dans les deux cas, cela correspond au principe pédagogique énoncé par Bertrand (1992, p. 115), selon lequel : « On apprend mieux une théorie en l'étudiant moins et en la pratiquant plus. ».

Pour sa part, Galligani (1978, p. 14) distingue le stage en formation initiale et le stage en formation continue. En formation initiale, dit-il, un élève est en stage dans l'entreprise. En formation continue, un salarié est en stage de formation quand il quitte son poste de travail pour participer à une action de formation.

À la lumière de ces différentes définitions, nous pouvons déduire qu'il y a deux acceptions générales du terme stage selon qu'il se situe pendant la période préparatoire à la vie active ou en plein exercice d'un métier ou d'une profession. Dans la première acception, le stage se situe soit entre la fin des études et le début de la vie professionnelle, soit en cours d'études, auquel cas il peut alterner avec les périodes d'études, comme c'est le cas dans les régimes coopératifs. Dans cette acception, il vise la mise en pratique des connaissances acquises au cours des études ou d'une partie de celles-ci.

C'est dans ce sens que le terme est traditionnellement utilisé lorsqu'on l'applique aux étudiants ou élèves dans le système scolaire, c'est-à-dire aux apprenants dont la fonction première est d'apprendre pour se préparer à la vie active. Selon la seconde acception, le stage se situe au cours de l'exercice d'une profession ou d'un métier. Il est synonyme de recyclage, mise à niveau ou perfectionnement. Dans ce dernier cas, il est précédé ou inclut l'acquisition d'un complément de formation théorique dont la mise en application constitue l'élément central de cette formation. Il est d'une durée limitée, de quelques semaines, voire quelques jours, à quelques mois. Cette dernière acception, qui correspond à la seconde définition de Galligani cité ci-dessus, est celle qui est utilisée dans cette recherche.

Eu égard à la motivation qui pousse les adultes à participer à une activité de formation, Knowles et al. (1998) nous apprennent que les adultes participent à des activités de formation continue pour plusieurs de raisons qui se regroupent en trois grandes catégories non nécessairement exclusives :

- Les participants centrés essentiellement sur un but, un objectif précis à réaliser « goal-oriented » ; ils sont préoccupés principalement par les connaissances à acquérir comme moyen pour résoudre un problème pratique précis;
- Les participants essentiellement centrés sur les connaissances en elles-mêmes « learning-oriented », ils participent à la formation pour découvrir de nouvelles choses, de nouvelles connaissances, pour se réaliser, ici le besoin à satisfaire, c'est l'acquisition des connaissances pour se réaliser;
- Les participants attirés par l'activité de formation comme une activité sociale offrant des avantages multiples en dehors de l'apprentissage qu'on peut y réaliser, une occasion de rencontrer les gens, de socialiser, de connaître d'autres milieux « activity-oriented ».

#### **2.4. REPRÉSENTATION DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES**

Certains chercheurs ont étudié le « Transfert des apprentissages », sur le plan général avec un accent particulier sur le transfert des apprentissages scolaires. Tardif (1999, p. 71) fait partie de cette catégorie. Il définit ce concept comme étant : « ...un mécanisme cognitif et adaptatif consistant à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source ». Il ajoute que la tâche cible en question doit nécessairement correspondre à un problème à résoudre dans le sens où la personne ne connaît pas d'emblée les avenues de résolution du problème.

Il est difficile, dit-il, « d'imaginer qu'un modèle visant à rendre compte de la dynamique du transfert des apprentissages n'intègre pas un processus qui mette l'accent sur la représentation du problème » (ibid).

Deux nouveaux concepts émergent de cette définition - tâche source et tâche cible que l'auteur définit de la manière suivante :

- Tâche source : une tâche que l'apprenant s'efforce de maîtriser en situation d'apprentissage scolaire; en situation de stage ou en situation de formation continue (pour nos sujets adultes). Il s'agit en fait de la tâche effectuée pour apprendre.
- Tâche cible: une tâche que l'apprenant est censé effectuer dans les situations de vie réelles et/ou professionnelle. Il s'agit de la tâche opérationnelle réelle à effectuer par l'apprenant en dehors des situations scolaires; ou en dehors des situations de stage ou des activités de formation continue (pour nos sujets adultes).

Dans cette optique, le transfert des apprentissages est conceptualisé comme le fait d'utiliser dans une tâche cible (tâche fonctionnelle réelle) les apprentissages, les acquis réalisés dans une tâche source (tâche d'apprentissage). Tardif affirme que les caractéristiques que les élèves ou les apprenants adultes reconnaissent, subjectivement, à une tâche source et à une tâche cible déterminent les probabilités de transfert entre ces deux tâches. Dans le cas qui concerne notre recherche, il s'agit pour nos sujets de se représenter l'utilisation possible des acquis réalisés dans la tâche source, d'anticiper dans quelles conditions et de quelles façons ils résoudront les problèmes professionnels qu'ils connaissent en mettant en pratique, d'une manière judicieuse et fonctionnelle, les connaissances acquises et les compétences développées via les tâches sources, c'est-à-dire au cours du stage. Il s'agit de ce que Tardif appelle «recontextualisation des apprentissages».

Tardif (op. cit. p. 64) rapporte que pour plusieurs chercheurs le concept de « Transfert des apprentissages » implique deux phénomènes cognitifs différents : d'une part le transfert et d'autre par l'apprentissage. Ces deux phénomènes cognitifs, disent-ils, ont tellement des points communs, qu'il devient difficile de les distinguer. Pour certains chercheurs (Campionne, Shapiro et Brown, 1995; Detterman, 1993; Gick et Holyoak, 1987; Gott, Hall, Pokorny, Dibble et Glaser, 1993; Thorndike, 1913), le transfert et l'apprentissage constituent une seule et même réalité, qu'il est inutile d'essayer de les différencier. Pour d'autres



(Bracke, 1998; Butterfield, Slocum et Nelson, 1993; Ellis, 1965; Salomon et Perkins, 1989), le transfert et l'apprentissage doivent être distingués l'un par rapport à l'autre et conceptualisés selon des modèles théoriques différents.

Malgré ces divergences, tous ces chercheurs reconnaissent que les concepts « Transfert et apprentissage » partagent plusieurs intersections communes. La perspective où les deux termes sont synonymes amène un certain attrait sur le plan pédagogique, car les interventions de l'un des phénomènes agissent forcément sur l'autre. De plus, Tardif (op. cit. p. 64) affirme que, pour des auteurs comme Meirieu, Develay en collaboration avec Durand et Mariani (1996); Mendelsohn (1996), le transfert n'est pas un résultat final de l'apprentissage, il est présent tout au long du processus d'apprentissage.

Selon Tardif (ibid. p. 66), les divers modèles théoriques circonscrivent assez bien la dynamique du transfert des apprentissages. Toutefois, ils ne fournissent pas suffisamment d'informations prenant en compte certaines contraintes et exigences rencontrées dans certaines situations d'apprentissage et de transfert pour qu'ils puissent représenter d'une manière exhaustive les composantes de cette dynamique. Pour corriger ces limites, l'auteur suggère un modèle théorique en sept étapes :

1. Encodage des apprentissages de la tâche source : C'est la construction de nouvelles connaissances et le développement de nouvelles compétences ainsi que leur projection dans des contextes éventuels de leur réutilisation.
2. Représentation de la tâche cible : C'est une représentation approximative et évolutive du problème à résoudre, de l'état désiré des ressources disponibles et des contraintes auxquelles on fait face. Il s'agit en fait d'un modèle mental par rapport au problème à résoudre.
3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme : C'est l'inventaire par l'individu, dans sa mémoire à long terme, les outils cognitifs – connaissances et compétences – dont il dispose et qui sont susceptibles de contribuer à la résolution du problème.
4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source : Cette étape consiste à faire le lien entre les outils cognitifs disponibles en mémoire à long terme et le modèle mental construit pour représenter la tâche cible.
5. Adaptation des éléments non correspondants : Il s'agit ici d'évaluer la valeur qualitative des éléments dissemblables entre la tâche cible et la tâche source et d'adapter les éléments non correspondants entre les deux tâches.

6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance : Il s'agit de porter un jugement évaluatif sur la validité du raisonnement à l'étape cinq (5). Cette étape conduit à un choix entre trois scénarios : Passer à l'exécution de la tâche cible si l'évaluation est positive, revenir à l'une des étapes antérieures si le raisonnement contient de lacunes ou encore mettre fin au processus si celui-ci est jugé conduire à un cul-de-sac.
7. Génération des nouveaux apprentissages : En exécutant la tâche cible un nouvel apprentissage est réalisé. Cette dernière étape consiste à établir le lien entre le nouvel apprentissage et les outils cognitifs disponibles dans la mémoire à long terme. En d'autres termes, il s'agit pour l'individu d'intégrer ces nouveaux apprentissages à son arsenal de connaissances et de compétences développées.

Ces étapes sont des processus à part entière qui correspondent à des phases que doivent franchir les individus qui transfèrent des connaissances et des compétences d'une tâche source à une tâche cible. La réalisation de ces étapes varie selon le degré d'expertise des individus dans le domaine des savoirs concernés. La rapidité avec laquelle les experts franchissent les étapes illusionne parfois au point où un observateur naïf risque de penser qu'ils ignorent tout simplement plusieurs de ces étapes. La vitesse du franchissement des étapes par un individu novice permet de prendre connaissance de l'actualisation de chaque étape lorsque la démarche de transfert est systématique. Mais, qu'il s'agisse d'un individu expert ou novice, chacune des étapes est prise en compte dans une démarche rigoureuse de transférabilité de connaissances et de compétences développées. À ce titre, on peut dire que ces étapes imposent une certaine séquentialité dans la mesure où la représentation du problème précède nécessairement la mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source.

Les sujets étudiés cherchent à acquérir des compétences, connaissances ou pratiques qui leur permettront de mieux comprendre et de mieux résoudre toute une série de problèmes ou des problèmes d'une plus grande complexité. Comme illustré dans les processus de la dynamique du transfert des apprentissages présenté ci-dessous (figure 2.1), ces processus exigent l'interactivité des étapes puisque les solutions doivent être construites progressivement. Dans cette perspective, les interactions rétroactives de la première étape et de la deuxième étape deviennent possibles à condition que l'enseignant ou le formateur fournisse un excellent support aux apprenants en faisant des liens entre les étapes.

Alors, ils peuvent donc revenir sur l'encodage des apprentissages réalisés dans le contexte d'une tâche source. Le soutien de l'enseignant ou du formateur constitue donc l'un des rôles cruciaux tant en milieux scolaire qu'en milieu de travail, Tardif (op. cit. p. 74).

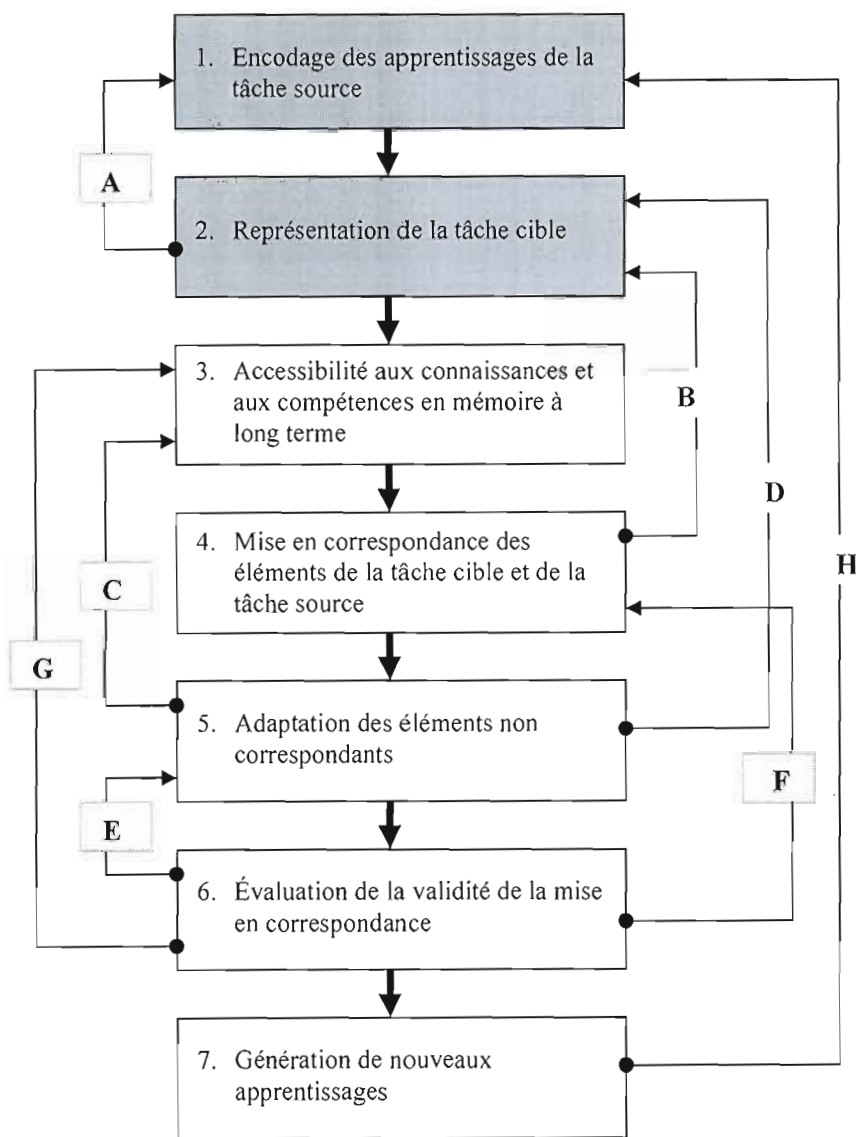


Figure 2.1 : Modèle de transférabilité des apprentissages (Tardif, 1999, p. 75)

Il nous semble important de signaler que les études sur la dynamique du transfert des apprentissages scolaire reconnaissent clairement que transfert des apprentissages n'est pas un résultat final, qu'il n'est pas absent tout le long de l'apprentissage, mais qu'il est plutôt un processus continue qui culmine au moment de l'utilisation fonctionnelle des apprentissages dans la résolution du problème déjà anticipé et effectivement rencontré puis dénoué ou élucider.

Les définitions du concept de «transfert d'apprentissages» appliqué à l'éducation/la formation des adultes abondent dans la littérature. Nous pouvons en citer quelques-unes :

*« Transfer of learning means that attitudes, knowledge and/or behaviours that are presented in a no work setting are later utilized fully or in a modified manner in settings external to the program, generally work settings. Transfer implies change »* (Tallman et Holt, 1987, p.15).

*« Transfer of training is the effective and continuing application, by trainees to their jobs, of the knowledge and skills gained in training »* (Broad et Newstrom, 1992, p. 6). *« The ability to take what was learned to the job and the ability to maintain the learned behaviour over a period of time »* (Garavaglia, 1996). *« ...il y a transfert d'apprentissages quand le stagiaire réussit à appliquer dans son travail les connaissances et les compétences qu'il a acquises en participant à un programme éducatif »* Taylor (1997).

*« ...the degree to which trainees apply knowledge, skills and attitudes they gain in training to their jobs »* (Enos, Kehrhahn et Bell, 2003, p. 371). *« Specifically we define transfer as the degree to which employees use newly acquired knowledge and skills to perform their job effectively and enhance organizational effectiveness »* (Eddy et Tannenbaum, 2003, p. 165).

Toutes ces définitions ont deux éléments essentiels en commun : d'abord, elles font explicitement référence au lieu du transfert : le lieu de travail (où résident les tâches professionnelles à réaliser, les tâches cibles); ensuite, elles font explicitement référence au lieu d'apprentissage : le lieu où se situent les tâches d'apprentissage, les tâches sources.

Ainsi, la définition qui convient pour cette étude est principalement celle fournie par Tardif ci-dessus, soit « ...le transfert des apprentissages est défini comme un mécanisme cognitif et adaptatif consistant à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source... ». Signalons que dans la littérature anglo-saxonne, plusieurs expressions sont utilisées pour décrire le même concept.<sup>3</sup>

Dans une recherche auprès des gestionnaires d'un groupe d'entreprises aux États-Unis, Kotter (1988) avait identifié quatre groupes des facteurs inhibiteurs au transfert d'apprentissages en situation de travail.

- Manque d'implication visible de la part de la haute direction dans la formation de leurs employés.
- Insistance sur le changement venant seulement de la haute direction et pas assez des gestionnaires de niveaux inférieurs.
- Efforts de changement attendus seulement du personnel sans implication visible suffisante des gestionnaires.
- Objectifs de changement irréalistes et inaccessibles.

Quelle que soit la définition qu'on en fait, le transfert des apprentissages ne se fait pas toujours automatiquement; il n'est pas un sous-produit du processus d'apprentissage. C'est un processus à part entière (Caffarella, 2002). Il existe des conditions, des facteurs qui le favorisent et que Tardif et al. (1999) appellent facteurs « transférogènes ». Le partenariat en transfert compte parmi ces facteurs et englobe plusieurs sous-facteurs « transférogènes ».

Notre étude permet d'étudier les deux premières étapes du processus de transfert explicité par Tardif, soit « Encodage des apprentissages de la tâche source et représentation de la tâche cible », comme nous l'avons souligné dans la figure 2.1.

---

<sup>3</sup> Différents termes traduisent ce concept, notamment : learning transfer, transfer of training, application process, utilization of training [...]. Plusieurs auteurs le reconnaissent et s'en accommodent. Par exemple, Caffarella (2002, p.204) dit à ce sujet: «Transfer of learning, also termed transfer of training or application process [...]». Nous nous en accommodons également dans cette recherche. Ainsi, les expressions «transfert des apprentissages» et «transfert des acquis de formation» sont utilisées pour décrire la même réalité de la dynamique du transfert des apprentissages.

## 2.5. PARTENARIAT EN FORMATION CONTINUE

Il existe, dans la littérature, plusieurs définitions sur la dynamique du processus de transfert des apprentissages. Mais, on parle moins du support accordé au transférant potentiel, autrement dit, de l'intervention des acteurs qui coopèrent avec le formé et des facteurs requis pour faciliter son apprentissage et la réalisation de ses acquis de formation.

Parlant du partenariat, Kusek et Rist (2004, p.226) écrivent : « *Partners : The individuals and/or organizations that collaborate to achieve mutually agreed upon objectives. The concept of partnership connotes shared goals, common responsibility for outcomes, distinct accountabilities and reciprocal obligations.* ».

Vu sous cet angle, le partenariat en transfert peut être défini comme un effort collectif, une coopération entre des personnes intéressées, coopération dont l'objectif ultime est de faciliter le transfert des acquis de formation de la situation d'apprentissage à la situation opérationnelle.

Broad et Newstrom (1992, p. 183) définissent de façon spécifique le concept de partenariat en formation de la manière suivante :

« *The vital cooperation of three key groups – managers (including executives, supervisors, team leaders, etc), trainers and trainees – which have a strong interest in a particular training program and have agreed to work together to support the full application of the training to job.* »

Comme on peut le constater dans cette définition, pour ces deux auteurs, il y a trois principaux partenaires en matière d'apprentissages :

- Le gestionnaire, qui est ici un acteur collectif, car il inclut le superviseur, la haute direction, le chef d'équipe, le chef de service, le supérieur immédiat, bref, toutes les personnes qui font figure d'autorité pour l'employé candidat à la formation; les décideurs à leurs différents niveaux, les commanditaires de la formation. En fait, il s'agit d'un support social, moral, psychologique, technique, matériel et physique de tous les acteurs au sein de l'entreprise.
- Le formateur avec tous ceux qui contribuent à la mise en place de la formation, le concepteur de la formation, l'animateur, par exemple. Ce sont des techniciens de la formation, les facilitateurs de l'apprentissage et du transfert.
- Le participant ou le candidat à la formation, qui doit apprendre et transférer les apprentissages.

Cela correspond aux trois principaux intervenants en formation des adultes (le formateur, les personnes en formation et leurs entreprises d'origine) identifiés par Bazin (1978) et qu'il situe, chacun, à un sommet d'un triangle qu'il appelle «Triangle de la formation». Cette relation triangulaire des intervenants représente non seulement l'existence des partenaires, mais aussi leurs interactions dans une situation d'interdépendance : les interventions de chacun affectent les résultats de l'ensemble. Voir illustration à la figure ci-dessous.

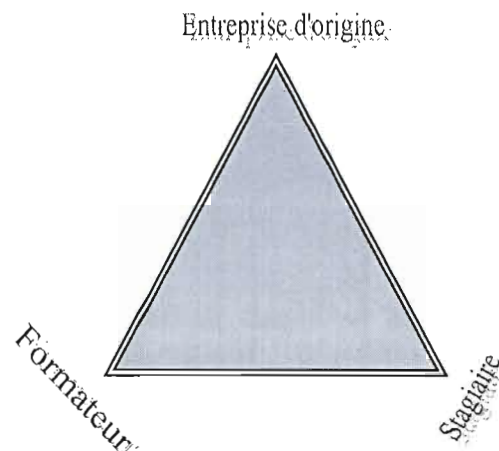


Figure 2.2 : Illustration de la relation partenariale entre les principaux acteurs (Bazin, 1978)

Knowles (1990) abonde dans le même sens lorsqu'il soutient que la conduite d'une action de formation pour adultes doit être conçue selon un modèle où les principaux intervenants sont appelés à jouer, chacun leurs rôles respectifs, et à interagir constamment à toutes les phases de la formation.

Notre définition du concept de partenariat en formation est essentiellement inspirée des définitions citées ci-dessus que nous résumons comme suit : Une relation de coopération active entre un formateur, une personne en formation et son entreprise d'origine (cette dernière incluant son gestionnaire, son superviseur, ses collègues, etc.) dans le but de faciliter la pleine utilisation, par le formé, des apprentissages réalisés une fois de retour à son poste de travail après la formation.



Dans une étude menée dans le milieu de la santé aux États-Unis, Nelson et Dufour (2002) ont trouvé que les visites des superviseurs de l'entreprise d'origine aux stagiaires en formation, leur participation à quelques séances de formation, etc. sont des facteurs de motivation pour les stagiaires.

Le travail de Broad et Newstrom (1992, op. cit.) guide le processus de cueillette de données de cette recherche. Ces auteurs ont croisé les acteurs, les différents groupes de partenaires en formation, avec les trois moments critiques de toute formation, à savoir : avant la formation, pendant la formation et après la formation. Il en est résulté ce qu'ils ont appelé une «matrice de transfert», qui permet de préciser les stratégies utilisées par chaque partenaire pour mieux remplir son rôle en matière de la dynamique de transfert. Ce qui fait qu'on l'appelle aussi modèle *Time Role Model* (TRM) illustré au tableau 2.1 ci-dessous.

Tableau 2.1

## Représentation du modèle TRM

Groupes de partenaires	Moments critiques de toute formation		
	AVANT	PENDANT	APRÈS
Le gestionnaire			
Le formateur			
Le participant			

Ce modèle décrit les principaux éléments du transfert en s'appuyant sur les rôles joués par chaque partenaire de formation à chacun des moments critiques du processus de formation. Les auteurs ont enfin inventorié, dans la littérature et auprès des professionnels du développement des ressources humaines, 79 stratégies de transfert ou stratégies transférogènes qui sont ventilées dans la matrice du tableau 2.2 et constituent ce qu'ils nomment système intégré d'appui au transfert (SIAT).



Le transfert d'apprentissages est facilité lorsque chaque partenaire joue efficacement les rôles qui lui sont dévolus aux différents moments critiques de la formation : avant, pendant et après la formation. En s'articulant autour des rôles respectifs de différents partenaires de transfert dans une perspective temporelle, ce modèle permet d'étudier, une conception du transfert qui met l'accent sur la dimension interrelationnelle du processus de formation et de transfert. Ce modèle guide notre démarche de recherche.

Tout en nous inspirant du modèle relationnel de transfert, nous basons notre analyse sur les seuls témoignages des stagiaires que nous interrogeons sur leurs interactions, avant, pendant leur stage et sur leur anticipation de leurs acquis de formation après le stage. La contribution des deux autres partenaires (l'entreprise d'origine et le formateur) repose aussi sur les représentations des stagiaires. Nous ne demandons pas seulement aux stagiaires ce qu'ils ont fait et ce qu'ils pensent pouvoir être en mesure de faire une fois de retour à leur bureau, mais aussi comment ils pensent avoir interagi avec les deux autres partenaires.

Tableau 2.2

Système intégré d'appui au transfert (SIAT) : Rôles joués par chacun des partenaires, selon Broad et Newstrom (1992, p. 170-171)

	Moments critiques de la formation		
	Avant	Pendant	Après
Partenariat : Le gestionnaire d'entreprise d'origine de stagiaire	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Inclure le support au transfert parmi les fonctions de superviseur.</li> <li>2) Collecter les données sur la performance avant la formation.</li> <li>3) Impliquer le superviseur dans l'analyse des besoins de formation.</li> <li>4) Impliquer les stagiaires dans la planification du programme.</li> <li>5) Expliquer aux stagiaires l'importance de la formation, ses objectifs, son contenu, son application au travail, etc.</li> <li>6) Donner des directives et des orientations au superviseur.</li> <li>7) Revoir le contenu et le matériel de formation.</li> <li>8) Renforcer les capacités des superviseurs en matière de «coaching».</li> <li>9) Donner du temps pour réaliser les activités de préformation.</li> <li>10) Récompenser ceux qui appliquent les apprentissages réalisés.</li> <li>11) Sélectionner soigneusement les « personnes à former ».</li> <li>12) Organiser des rencontres avec les personnes ayant suivi la même formation avant.</li> <li>13) Envoyer les collègues de travail en formation au même moment.</li> <li>14) Fournir un espace de formation stimulant (lieu, temps, ressources).</li> <li>15) Prévoir de participer à certaines séances de formation.</li> <li>16) Encourager les stagiaires à participer à toutes les sessions.</li> <li>17) Développer et faciliter le contact superviseur/stagiaires.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Prévenir les interruptions.</li> <li>2) Transférer aux autres collègues des responsabilités professionnelles des personnes en formation.</li> <li>3) Assurer les stagiaires de l'appui du gestionnaire et du superviseur à la formation.</li> <li>4) Assurer le suivi des présences des stagiaires en formation.</li> <li>5) Reconnaître la participation à la formation des stagiaires.</li> <li>6) Participer à la planification des activités de transfert.</li> <li>7) Revoir les informations concernant les personnes en formation.</li> <li>8) Planifier l'évaluation du transfert de nouveaux acquis au travail.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Planifier le retour des stagiaires.</li> <li>2) Assurer un support psychologique au transfert.</li> <li>3) Assurer un contrôle des résultats.</li> <li>4) Donner des occasions des pratiquer les acquis de formation.</li> <li>5) Faire participer les formés aux décisions relatives au transfert.</li> <li>6) Réduire les pressions venant des autres partenaires en matière de performance pour la période qui suit la formation.</li> <li>7) Informer le formateur sur les performances des formés.</li> <li>8) Donner du renforcement positif aux formés.</li> <li>9) Se comporter comme un modèle pour les formés.</li> <li>10) Prévoir une session où le stagiaire fait un compte rendu ou « débriefing » de la formation au profit de ses collègues qui n'y ont pas participé.</li> <li>11) Fixer des attentes mutuelles en matière d'amélioration.</li> <li>12) Planifier des sessions de perfectionnement (rafratchissement).</li> <li>13) Fournir et appuyer l'utilisation des aides à la tâche.</li> <li>14) Faciliter et appuyer les rencontres des personnes formées.</li> <li>15) Publiciser les succès.</li> <li>16) Pour les promotions, donner la préférence aux formés.</li> </ol>

Tableau 2.2 (suite et fin)

Système intégré d'appui au transfert (SIAT) : rôles joués par chacun des partenaires, selon Broda et Newstrom (1992, p. 170-171)

Moments critiques de la formation		
Avant	Pendant	Après
1) Aligner le DRH avec le plan stratégique de l'entreprise. 2) Impliquer les gestionnaires et les personnes à former. 3) Préparer soigneusement et systématiquement la formation. 4) Donner les activités de mise à niveau. 5) Fournir les occasions de pratiquer les apprentissages. 6) Élaborer un plan de suivi post-formation.	1) Développer des objectifs axés sur l'application. 2) Gérer le processus de désapprentissage. 3) Répondre aux questions concernant le pourquoi et le comment de la formation. 4) Donner des activités d'apprentissage reliées au travail. 5) Donner des exemples et des illustrations concrètes. 6) Donner des feedbacks individualisés. 7) Fournir de l'aide à la performance. 8) Fournir des notes d'«idées et leurs applications». 9) Faciliter la création des groupes de support. 10) Aider les stagiaires à préparer des plans d'action collectifs. 11) Aider les stagiaires à créer des plans d'action individuels. 12) Organiser des sessions de prévention de rechute. 13) Aider les stagiaires à négocier un contrat de performance avec leur superviseur.	1) Fournir un appui post-formation. 2) Abandonner ses préjugés négatifs ou appliquer l'«Effet Pygmalion». 3) Conduire l'enquête d'évaluation et donner les feedbacks. 4) Développer et administrer un système de reconnaissance des succès. 5) Organiser des sessions de rafraîchissement et de renforcement.
1) Participer activement à la planification de la formation. 2) Explorer les différentes options de la formation. 3) Réaliser les activités et exercices pré-formation	1) S'associer avec un collègue. 2) Tenir un cahier de notes «idées application». 3) Participer activement à la formation. 4) Former des groupes de support au transfert. 5) Planifier le transfert. 6) Anticiper le retour aux anciennes habitudes et y prévenir. 7) Conclure des contrats en matière de comportements.	1) S'exercer à l'autogestion. 2) Revoir le contenu de la formation et les habiletés apprises. 3) Se trouver un mentor et développer une bonne relation avec lui. 4) Garder le contact avec les collègues ayant suivi la même formation.
Partenaires : Le formateur d'entreprise d'accueil		
Le stagiaire		

Dans une recherche intitulée «Partnerships for Training Transfer : lessons from a Corporate Study», Brinkerhoff et Montesino (1995) ont mis le modèle de Broad et Newstrom à l'épreuve. Ils ont utilisé un plan expérimental pour étudier l'impact des interventions de support au transfert sur le changement de comportement en milieu de travail dans l'industrie pharmaceutique aux États-Unis. Au nombre de 200, les sujets ignoraient l'existence du projet, mais leurs supérieurs et leurs superviseurs étaient au courant et avaient accepté de collaborer. Les sujets avaient été assignés, selon le modèle probabiliste, à deux groupes un groupe expérimental (GE) et un groupe de contrôle (GC). Avant et après la formation, les sujets du groupe expérimental reçurent des sessions de sensibilisation au transfert et de discussion sur le contenu de la formation, ses objectifs, les apprentissages à réaliser, les attentes de leurs compagnies en matière de transfert après la formation, les barrières éventuelles au transfert d'apprentissages, etc. Ces sessions de sensibilisation étaient animées par leurs propres supérieurs. Les sujets du groupe de contrôle ne reçurent aucune de ces activités. Un mois et demi après la formation, une enquête par questionnaire fut réalisée auprès de deux groupes de sujets.

Le questionnaire d'enquête portait principalement sur trois aspects :

- Le niveau de transfert que les stagiaires croyaient avoir réalisé depuis leur retour au travail.
- Les facteurs favorables et les facteurs défavorables au transfert que les stagiaires ont connus.
- Le nombre de rencontres qu'ils avaient eues avec leurs gestionnaires avant et après la formation, pour discuter de la formation, de son importance pour la compagnie et des attentes de celle-ci en matière de performance post-formation.

Les résultats de cette recherche peuvent être résumés de la manière suivante: d'abord, les sujets du groupe expérimental ont rapporté un haut niveau de transfert (3 ou plus sur une échelle de 5), moins de barrières au transfert et plus d'appui de leurs supérieurs que les sujets du groupe contrôle. La différence entre ces deux groupes sur ces points fut significative. Ensuite, les sujets de deux groupes qui avaient affirmé avoir réalisé un haut niveau de transfert affirmaient aussi avoir reçu un haut niveau de support de leurs supérieurs, beaucoup d'occasions de pratiquer les acquis et un grand sentiment d'être responsabilisés et équipés pour assurer le transfert, contrairement à ceux qui avaient déclaré un faible niveau de transfert (score inférieur à 3 sur une échelle de 5).

Plusieurs autres chercheurs, notamment Feldstein et Boothman, 1997 ; Cromwell et Kolb, 2002, dont les études sont présentées dans le point suivant consacré à la revue de la littérature, ont également étudié le transfert des acquis de formation en référence directe ou indirecte au modèle de partenariat en transfert, en analysant l'influence de l'un ou l'autre ou de plusieurs partenaires en transfert. En outre, à la lumière de ce modèle, des outils d'ordre pratique ont été développés pour aider les praticiens en développement des ressources humaines à faciliter le transfert des acquis du contexte d'apprentissage au contexte opérationnel. C'est le cas, par exemple, du document « *Partners in the Transfer of Learning, A Resource Manual for Workplace Instructors* » produit par Taylor en 1998.

## 2.6. ANALYSE DU DE LA LITTÉRATURE SUR LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES DANS LES PAYS INDUSTRIALISÉS

Dans les pays industrialisés, l'amélioration du transfert d'apprentissages en situation de travail devient la priorité numéro un des professionnels du développement des ressources humaines (Broad et Newstrom, 1992, p. ix). Les employeurs doivent pouvoir compter sur une main-d'œuvre qualifiée, capable de répondre aux exigences de la production et de la concurrence ou encore, sur des moyens d'adapter les compétences de la main-d'œuvre disponible à l'évolution de la situation économique (Ministère de l'éducation, 2002). Il s'en suit que la participation des travailleurs à des activités de formation liées à l'emploi est un des éléments cruciaux de l'essor de l'économie du savoir au Canada (Peters, 2004, p. 29).

La thèse de doctorat de Broad réalisée en 1980 à l'Université Georges Washington aux États-Unis est parmi les premières thèses, sinon la première, à traiter du transfert d'apprentissages en milieu de travail. L'auteur avait publié les résultats dans un article intitulé « *Management Actions to Support Transfer of Training* » (Broad, 1982). Une revue de la littérature, des entrevues avec des professionnels du développement des ressources humaines ainsi qu'une enquête par questionnaire auprès de 105 spécialistes, oeuvrant au sein de l'American Society for Training and Development (ASTD), ont permis à l'auteur d'identifier 71 stratégies de support au transfert jugées importantes ou très importantes par les gestionnaires. Cependant, sur le plan pratique et concret, seulement la moitié de ces stratégies, soit 36 stratégies sur 71, étaient effectivement utilisées.

L'auteur en avait conclu qu'il y avait un déficit de support réel en matière de transfert de la part des gestionnaires. En effet, les stratégies les plus utilisées par ses sujets étaient celles relatives à la préparation avant la formation et celles relatives au support durant la formation. Quant aux stratégies relatives à la période post-formation, elles étaient les moins utilisées. Or, dit-il, cette période est cruciale pour l'application efficace des apprentissages en milieu de travail ou, au contraire, leur abandon dû aux difficultés inhérentes au contexte de travail. Voilà une conclusion qui pourrait susciter des réactions diverses, étant donné que ce qui importe ce n'est pas le nombre de stratégies qu'on utilise, ni leur nature, mais plutôt l'utilisation efficace de celles qu'on choisit d'utiliser. Baldwin et Ford (1988) ont identifié deux groupes de caractéristiques qui facilitent le transfert d'apprentissages en situation de travail.

- Les caractéristiques du stagiaire : aptitudes, capacité, personnalité et motivation.
- Les caractéristiques de l'environnement de travail :
  - ✓ Climat organisationnel ;
  - ✓ Discussions préliminaires avec les supérieurs immédiats sur la formation ;
  - ✓ Occasions d'utiliser ou d'appliquer les acquis de formation ;
  - ✓ Fixation des objectifs et suivi post-formation.

Pour leur part, Rouiller et Goldstein (1993) ont développé le concept de «climat organisationnel» qui facilite le transfert d'apprentissages en situation de travail. Ils ont conçu un instrument qui mesure ce climat. Ils ont ensuite étudié, selon un plan expérimental, son impact sur le processus de transfert auprès de 102 gestionnaires d'une grande chaîne d'alimentation en milieu urbain américain. Une autre variable qui a été analysée au cours de cette étude fut le niveau de maîtrise des apprentissages par les apprenants.

L'étude a vérifié principalement deux hypothèses :

- H1 : Plus le climat organisationnel est réceptif au transfert, plus les participants vont transférer les acquis de formation dans leur situation de travail ;
- H2 : Les participants ayant atteint une maîtrise des apprentissages offerts par la formation, c'est-à-dire ceux qui auront une note élevée dans le test d'évaluation des apprentissages, vont transférer les comportements appris plus que ceux qui auront moins maîtrisé la matière.

Les deux hypothèses furent confirmées. Les auteurs concluent qu'une formation de qualité et un climat organisationnel favorable ont un impact certain sur le transfert d'apprentissages.

Une thèse de doctorat a été soutenue à l'Université du Québec à Rimouski sur le transfert d'apprentissages (Pilon, 1993). L'auteur a étudié le transfert d'apprentissages selon la perspective constructiviste chez 29 stagiaires québécois en perfectionnement dans deux types d'organisation : organisation publique à but non lucratif, et organisation privée à but lucratif. L'outil de collecte des données était constitué d'entrevues. Contrairement aux autres études qui se sont préoccupées des facteurs favorisant le transfert et de ses inhibiteurs, l'auteur voulait savoir comment les apprenants construisent leur transfert des apprentissages suite aux interprétations qu'ils font à différents moments du processus de formation : avant, pendant et après l'activité de perfectionnement. Après ses analyses, l'auteur arrive à la conclusion que le transfert d'apprentissages se construit en huit étapes : le contact avec l'objet d'apprentissage, l'appréciation de l'objet d'apprentissage, l'apprentissage lui-même, la sélection des apprentissages, l'appréciation des apprentissages, la tentative de transfert des apprentissages, l'appréciation du transfert et, enfin, la généralisation du transfert à de nouvelles situations (ibid).

Feldstein et Boothman (1997), formateurs américains dans le domaine des applications de l'informatique, ont mené auprès des personnes qui participaient aux sessions de formation qu'ils animaient, une étude sur le transfert inspirée du modèle de partenariat en transfert. Ils voulaient identifier les facteurs qui distinguaient les participants à leurs cours qui transféraient bien leurs acquis en situation de travail de ceux qui transféraient peu ou pas du tout. Le postulat de cette étude était le suivant : étant donné que les formateurs étaient les mêmes et les cours dispensés les mêmes, les facteurs de différenciation devaient se situer au niveau des gestionnaires et des participants eux-mêmes.

Dans une première phase de la recherche, les facteurs ont été identifiés. Dans une seconde phase, ils ont été validés auprès des collègues formateurs dans le même domaine. Les huit facteurs initialement identifiés ont été consolidés en six facteurs transférogènes principaux que nous avons ventilés dans la matrice de transfert de Broad et Newstrom (voir tableau 2.3 ci-dessous).

Tableau 2.3

Six facteurs de différenciation entre gestionnaire et participant

Partenaires étudiés	Moments de l'intervention		
	Avant	Pendant	Après
Participant	1. Explorer le sujet, en discuter avec les collègues. 2. Anticiper les applications, en discuter avec ses supérieurs.		3. Mettre en pratique les acquis. Planifier les séances d'application.
Gestionnaire	1. S'assurer que les étapes 1 et 2 des devoirs du futur participant sont réalisées. 2. Communiquer au participant le niveau de performance attendu au travail après la formation.		3. Mesurer et récompenser le succès.

Enfin, au cours d'une troisième et dernière phase, ces facteurs ont été testés, selon un plan expérimental, auprès de douze (12) stagiaires et de leurs supérieurs. Un groupe de participants avec leurs gestionnaires (groupe expérimental) a eu des activités préformation un mois avant la formation et des activités post-formation, trois mois après la formation.

L'autre groupe de six (6) participants avec leurs gestionnaires (groupe contrôle) n'en a pas eu. Les résultats ont démontré que les sujets du groupe expérimental (participants et leurs gestionnaires) ont déclaré avoir constaté un niveau considérablement élevé de transfert, comparativement au groupe contrôle.

Saylor et Kehrhahn (2001) ont étudié l'impact de l'implantation d'un dispositif de transfert d'apprentissages. L'étude devait répondre à deux questions principales :

- Jusqu'à quel point l'implantation d'un dispositif de transfert améliore-t-elle le niveau de transfert d'apprentissages ?
- Dans quelle mesure les variables suivantes : efficacité du sujet en tant qu'enseignant, réceptivité de l'environnement de travail au transfert, motivation à transférer et âge du sujet (du formé) peuvent-elles différencier les formés qui transfèrent de ceux qui ne transfèrent pas ?



L'échantillon de cette étude était composé de 75 sujets américains (dont 68 enseignants et 7 gestionnaires), participant à une série d'activités de formation continue obligatoire, étalée sur une année scolaire. Un dispositif de transfert était intégré à la formation. Il comprenait une ressource humaine ayant le rôle de faciliter le transfert, une variété d'activités formelles et informelles, individuelles et collectives, à réaliser, avant, pendant et après la formation, divers supports au transfert requis par le type de formation. Des données quantitatives et qualitatives sur le niveau de transfert furent collectées toute l'année.

Concernant la première question de cette recherche, les résultats ont démontré, sans équivoque, un haut niveau de transfert et permis de conclure que le dispositif de transfert avait grandement influencé l'application des acquis. Au total, à la fin de l'année, 54 enseignants sur 68 (79 %) avaient pleinement atteint leurs objectifs de transfert, 14 sujets (21 %) ne les avaient pas atteints pour diverses raisons.

Quant à la seconde question de l'étude, la conclusion affirmait que l'efficacité du formé, son âge, sa motivation à transférer ainsi que sa perception de la réceptivité du milieu par rapport au transfert permettent de prédire le transfert ou le manque de transfert.

Cromwell et Kolb (2002) ont étudié, en s'inspirant du partenariat en transfert, les effets de trois variables de l'environnement de travail : le support organisationnel, le support du superviseur et le support des pairs sur le transfert d'apprentissages un mois, six mois et un an après la formation, en se basant sur la perception des sujets.

L'étude visait à répondre à trois questions énoncées ci-dessous :

- Le niveau de perception qu'ont les formés du transfert d'apprentissages à leur travail est-il différent du niveau de perception qu'ils ont du support organisationnel, du support du superviseur et du support des pairs en faveur du transfert ?
- Quelles différences y a-t-il entre les variables de l'environnement du travail et le niveau de transfert d'apprentissages tel que perçu un mois, six mois et une année après la formation ?
- Quelles différences et quelles similarités y a-t-il entre les perceptions des gestionnaires et celles des formés concernant le support organisationnel, le support du gestionnaire et le transfert d'apprentissages au travail ?

L'échantillon des sujets était composé d'une soixantaine d'employés issus d'une grande entreprise américaine ainsi que de 25 de leurs superviseurs. Deux instruments de mesure furent utilisés : l'un pour mesurer le degré de support reçu de l'organisation, du superviseur et des pairs et l'autre pour mesurer le niveau de transfert.

Les auteurs sont arrivés aux conclusions suivantes : *réponse à la première question*. Les formés qui affirmaient avoir reçu un haut niveau de support de l'organisation, du superviseur et des collègues de travail, témoignaient avoir aussi réalisé un haut niveau de transfert d'apprentissages au travail. En d'autres mots, il y avait donc une différence significative en matière de transfert entre ceux qui affirmaient avoir reçu un haut niveau de support et ceux qui affirmaient avoir reçu peu ou pas du tout de support.

*Réponse à la seconde question*. Cette relation positive, entre la perception d'un haut niveau de support et la perception d'un haut niveau de transfert, était significative seulement un an après la formation. Un mois et six mois après la formation, il n'y avait pas de différence significative en matière de transfert entre ceux qui rapportaient un haut niveau de support et ceux qui en rapportaient un niveau faible de support.

*Réponse à la troisième question*. Les perceptions des formés et celles de leurs superviseurs étaient significativement différentes seulement en ce qui concerne le niveau de la variable «coaching» que les superviseurs avaient évalué très haut comparativement aux formés.

L'organisation physique fait partie intégrante de l'environnement de travail susceptible de faciliter ou d'inhiber le transfert d'apprentissages. Kupritz et Ready (2002) ont essayé de déterminer l'impact de l'organisation physique de l'environnement du travail sur le transfert.

Au moyen d'entrevues ouvertes, ils ont analysé la relation entre ces variables (l'organisation physique de l'environnement de travail et le transfert d'apprentissages) auprès de 24 employés qui venaient de réintégrer leur travail après une session de formation consacrée à la supervision. Les questions d'entrevue étaient du genre suivant :

- Quelles habilités et compétences développées durant la formation utilisez-vous actuellement dans votre travail ?
- Quelles conditions, quelles variables rendent leur utilisation possible ?

Les résultats ont révélé quatre groupes principaux de variables ayant un impact positif ou négatif sur le transfert, parmi lesquels l'environnement physique de travail.

*Les variables qui favorisent le transfert :* 1) Support positif et visible des supérieurs. 2) Organisation physique de l'environnement de travail : l'espace, le calme, le confort, etc. 3) Disponibilité des technologies et outils requis pour appliquer les acquis. 4) Support positif des collègues de travail.

*Les variables qui inhibent le transfert :* 1) Organisation physique de l'environnement de travail non favorable : Par exemple le manque d'espace ou le bureau encombré. 2) Manque de support du superviseur. 3) Manque de support des collègues de travail. 4) Manque de temps.

Dans un effort pour résumer plusieurs études portant sur le transfert d'apprentissages en situation de travail, Caffarella (2002) identifie six groupes de variables qui tantôt favorisent, tantôt inhibent le transfert dans certaines conditions. Ces six paramètres sont :

#### *Les participants, stagiaires ou apprenants*

Ce premier paramètre peut contenir des forces favorables ou défavorables au transfert d'apprentissages en situation de vie professionnelle réelle. Les participants doivent à la fois posséder les préalables à la formation, être motivés à apprendre et à transférer et réceptifs aux changements. La maîtrise des apprentissages et leur transfert en contexte de travail sont facilités par la présence de ces éléments ou inhibés par leur absence.

#### *La conception et la mise en œuvre du programme de formation*

La formation doit non seulement être pertinente, répondre aux besoins réels des participants et de leurs entreprises, mais aussi faire appel à leurs connaissances et expériences antérieures et contenir suffisamment d'activités et exercices permettant de maîtriser ce qui est appris. Et c'est à la phase de conception que cela est fait. À cette fin, il est important pour le concepteur de travailler en partenariat avec les participants, leurs supérieurs ou leurs superviseurs.

### *Le contenu du programme de formation*

La formation et les objectifs d'apprentissage doivent être bien alignés sur les objectifs de performance du stagiaire et de son unité ou sa compagnie. En effet, comme l'affirment Naquin et Baldwin (2003, p. 80), c'est du besoin de performance que naît le transfert. En outre, ils doivent tenir compte de l'expérience antérieure des futurs participants. D'où la nécessité parfois de faire passer un pré-test pour déterminer ce que les participants savent ou savent faire et ce qu'ils doivent apprendre, le contenu de la formation.

### *Les changements requis pour appliquer ce qui a été appris*

D'une part, le contexte opérationnel ou contexte de travail doit offrir des changements requis pour l'application ou le transfert des acquis. D'autre part, les changements requis pour appliquer ce qui a été appris doivent être réalistes et réalisables dans les limites de temps prévues. Ainsi, avant le retour des stagiaires à leur poste, leurs supérieurs devraient, par exemple, préparer des charges de travail en rapport avec la formation et prévoir tous les outils et équipements que requiert le travail tel qu'il a été présenté durant le stage.

### *Le contexte organisationnel*

Le transfert des apprentissages ne peut pas être pleinement réalisé en se focalisant exclusivement sur le stagiaire de retour au travail. Le contexte organisationnel y est pour beaucoup. Le plein transfert est le fruit d'un travail collectif entre les différents intervenants au niveau de l'organisation ou de l'entreprise concernée. Les superviseurs des stagiaires, leurs supérieurs, leurs pairs doivent apporter aux formés un support social, moral, technique et psychologique dans leurs efforts de transfert.

Par exemple, si l'organisation fournit du feedback, des gratifications tangibles, de l'aide technique et du renforcement aux stagiaires une fois de retour dans leur milieu de travail, ceux-ci seront motivés à utiliser les acquis de leur formation. Et au contraire, si l'organisation ou l'entreprise est avare en matière de gratification et de renforcement, cela inhibe le transfert d'apprentissages.

*Les contextes : général, sociétal ou communautaire*

Le contexte d'application des acquis de formation, entreprise ou organisation d'origine du stagiaire, se situe dans un contexte général (un pays, une communauté, un système politique, etc.) qui a son économie, sa culture, ses valeurs, ses normes sociétales ainsi que ses leaders d'opinion, les porteurs de ces valeurs, qui peuvent être favorables ou défavorables au transfert et aux changements qu'il est censé amener. La démarche de transfert doit en tenir compte, essayer de les gagner à la cause au lieu de les bousculer.

La figure 2.3 à la page suivante résume ces paramètres ainsi que quelques-unes des forces favorables et défavorables de la perspective du transfert des acquis tels que présentés par Caffarella (2002).

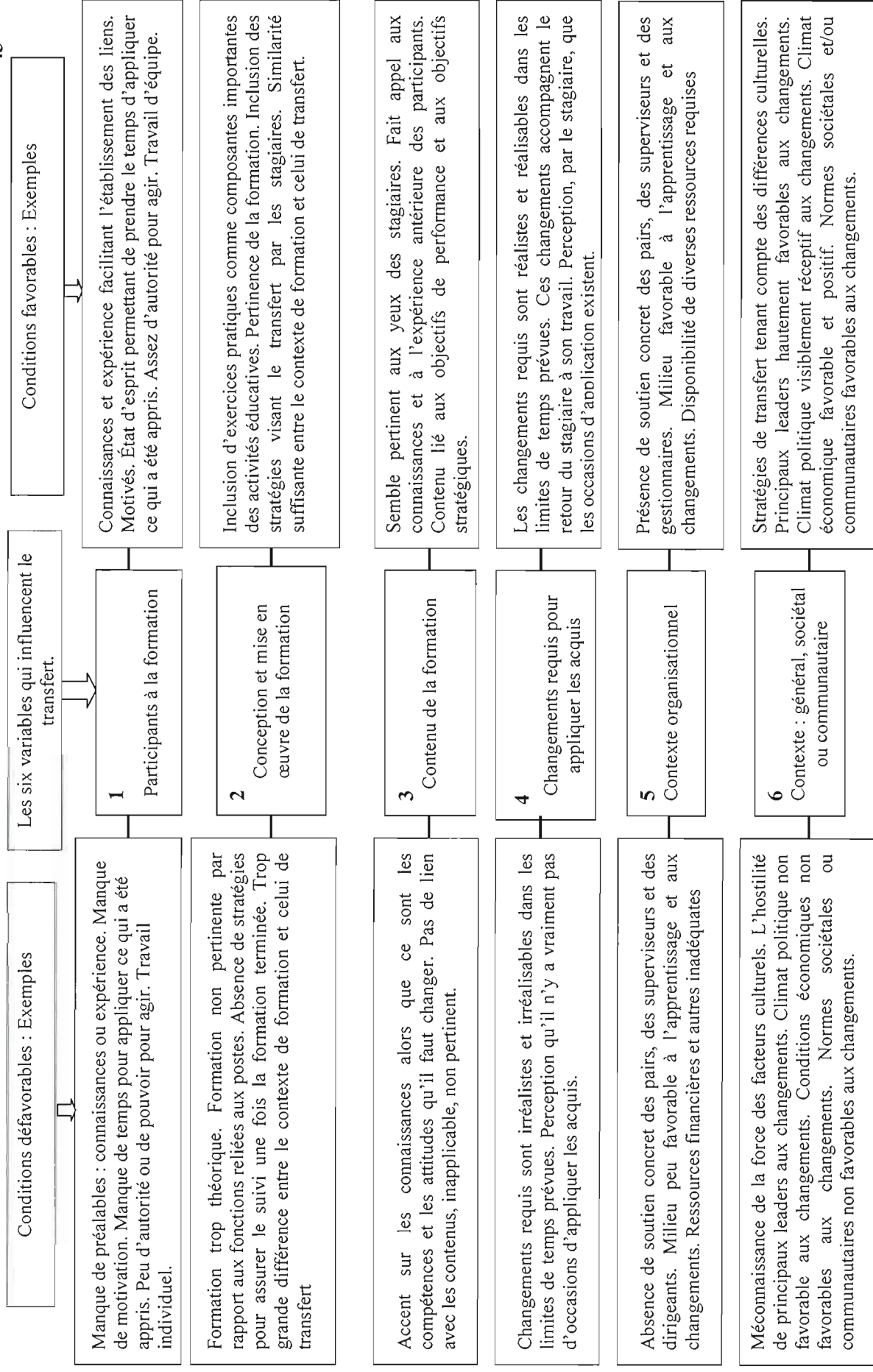


Figure 2.3 : Les six variables et conditions favorables et défavorables au transfert des acquis de formation (Caffarella, 2002, p. 212).

Notons que l'auteur affirme qu'il est rare que chacun de ces facteurs agisse isolément sur le transfert d'apprentissages, au contraire, plusieurs facteurs interagissent pour faciliter ou inhiber le transfert.

*«Rarely does any one of these factors affect a program in isolation. Rather, it is the interaction among a number of the factors that make a difference in whether learners can apply what they have learned outside of the formal learning situation.» (Caffarella, 2002, p. 211).*

Pour leur part, Holton III, Chen et Naquin. (2003) ont analysé le système de transfert d'apprentissages dans des organisations différentes : secteur public, secteur privé et organisations à but non lucratif. Ces auteurs pensent que le fait d'avoir inventorié, comme toutes les recherches l'ont fait jusqu'ici, les facteurs qui influencent le transfert et ceux qui l'inhibent est une très bonne chose, mais cela reste insuffisant. Les facteurs favorables au transfert n'ont pas besoin d'être présents au même degré dans toutes les organisations et dans toutes les entreprises pour que le transfert se fasse efficacement. Ils estiment que ces facteurs fonctionnent en constellations, selon des combinaisons différentes en fonction du type de culture organisationnelle considérée. En d'autres termes, divers facteurs peuvent être présents à des degrés divers selon chaque type d'organisation et de culture en place.

Pour illustrer leurs propos, ils avancent que dans une organisation de type bureaucratique, le facteur *support du superviseur* doit prendre le pas sur le *support des pairs*; alors que dans une organisation où règne la culture de *travail en équipe*, le contraire est approprié. Ainsi, le premier pas vers une telle analyse consiste, selon ces auteurs, à vérifier si les mécanismes de transfert d'apprentissages diffèrent selon le type d'organisation et selon le type de formation offerte.

Leur recherche avait comme objectif de répondre à trois questions :

- Les dispositifs de transfert d'apprentissages en place dans des organisations et des entreprises américaines diffèrent-ils significativement selon que le type d'organisation est public, privé ou à but non lucratif ?
- Les systèmes de transfert d'apprentissages diffèrent-ils à travers les organisations qui les utilisent ?
- Les systèmes de transfert d'apprentissages diffèrent-ils en fonction du type de formation offerte ?

Certes, les auteurs ne définissent pas la notion de *dispositif de transfert*. Mais, dans ce contexte, sur la base du contenu de leur texte, nous pouvons inférer la définition suivante de cette notion aussi connue sous les appellations *mécanisme de gestion de transfert* : Un ensemble de facteurs, de ressources : humaines, matérielles, technologiques et d'activités organisées, tout au long de la trajectoire d'une formation, au sein d'une entreprise, d'une organisation ou d'une unité spécifique de celle-ci afin de faciliter le transfert d'apprentissages au travail.

Les résultats de leur recherche ont permis de répondre positivement aux trois questions ci-dessus. Conséquemment, les facteurs favorables au transfert ne devraient pas être appliqués indistinctement dans toutes les organisations. Ils devraient être dosés selon une combinaison adaptée à chaque cas. Ce que Hannigan et al. (2000, p.9) soutenaient déjà : « *Each organization is expected to have variations in its optimal configuration for learning transfer because of cultural differences* ».

Enos, Kehrhahn et Bell (2003) ont étudié la relation entre, d'une part, l'efficacité professionnelle telle que perçue par les formés et d'autre part la formation formelle, l'apprentissage informel, et le climat de transfert d'apprentissages tel que perçu par les mêmes sujets. Les résultats de cette étude pourraient se résumer de la manière suivante :

- Les gestionnaires rapportent avoir développé leur efficacité ou leur compétence professionnelle plus par l'apprentissage informel que par la formation formelle ;
- Il y avait une corrélation positive significative entre la perception qu'avaient les sujets de leur niveau de transfert d'apprentissage et le niveau de compétence perçue et déclarée par les sujets eux-mêmes ;
- Il n'y avait pas de corrélation positive significative entre le niveau de transfert perçu et le niveau de support fourni par le climat de transfert composé de trois variables : Le support des pairs, le support des superviseurs et le support de l'organisation.

Toutes les recherches dont nous avons présenté les résultats jusqu'ici ont un point en commun : elles ont été réalisées dans les pays industrialisés. Les partenaires en transfert d'apprentissages : les stagiaires, leurs entreprises d'origine et leurs formateurs œuvrent tous dans des pays industrialisés et partagent une culture apparentée qui est, soit américaine, soit québécoise (canadienne) ou européenne.



Le transfert est étudié dans un contexte de travail relativement similaire. Mais, malgré ces avantages certains, le transfert reste un processus complexe. Et les efforts se poursuivent pour améliorer les pratiques dans ce contexte où les partenaires en transfert partagent à peu près la même culture de pays industrialisés.

## **2.7. ANALYSE DE LA LITTÉRATURE SUR LES TRANSFERT DES APPRENTISSAGES DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT**

Des études centrées sur le transfert des apprentissages dans les pays en développement peuvent aussi être signalées. Dans sa recherche Duchastel (1991) conclut que la langue et la culture en général, sont parmi les facteurs qui influencent le transfert de la technologie informatique d'un pays industrialisé vers la Thaïlande. Dans cette étude, la perspective du transfert est analysée sous un angle interculturel. Les partenaires en transfert appartiennent à deux cultures : la culture des pays industrialisés et la culture thaï. L'auteur pointe du doigt la différence culturelle comme un des facteurs inhibiteurs au transfert d'apprentissages.

Au sujet des actions de formation réunissant les formateurs et les stagiaires issus de différentes cultures, certains auteurs comme Morical et Benhong (1992) insistent sur la nécessité impérieuse d'adapter la formation à la culture des personnes en formation si on veut vraiment faciliter le transfert des apprentissages. Il s'agit, dans ce cas, de présenter des connaissances, des principes de base et des théories organisant le contenu de la formation de telle manière que les apprenants issus d'une autre culture puissent les comprendre et les appliquer. Le contenu de la formation reste le même, mais son habillage et la façon dont il est présenté et expliqué (stratégies) sont adaptés aux valeurs culturelles et aux façons de voir des utilisateurs. À cette fin, ces auteurs suggèrent d'agir à trois niveaux. D'abord au niveau du modèle (approche) pédagogique sur lequel la formation est basée. Ils préconisent un travail d'équipe entre les experts des contenus et des experts en efficacité interculturelles pour s'assurer que, tout en respectant les éléments essentiels de la formation, l'approche utilisée ne se bute pas aux résistances d'ordre culturel. Ensuite, il faut intervenir au niveau de l'agencement ou l'articulation des éléments de contenus. Ici, ils affirment que l'approche modulaire rend les programmes plus flexibles pour s'adapter aux différentes cultures. Étant donné que chaque module est une unité indépendante, on peut donc intervertir les modules pour s'adapter à l'auditoire sans pour autant changer l'essentiel du contenu de la formation.

Enfin, ils préconisent d'intervenir au niveau du guide du formateur. Ce guide doit proposer des façons alternatives d'aborder les problèmes pour s'adapter aux auditoires issus de différentes cultures. Ce sont là des exigences très intéressantes, sans doute, susceptibles d'améliorer l'efficacité du transfert d'apprentissages en situation de travail, mais dont l'application n'est pas à la portée de chaque projet de formation impliquant des partenaires de différentes cultures.

Une étude a été menée sur le transfert d'apprentissages auprès des employées de quatre entreprises d'électronique en Chine : deux entreprises publiques et deux privées (Xiao, 1996). Diplômées des études secondaires, les employées connaissaient un taux élevé de rejet dans leur production. Pour faire face à cette situation, les gestionnaires et les ingénieurs de quatre entreprises avaient développé des programmes de formation à l'intention de leurs employées. Xiao s'est joint à eux dans ce programme pour étudier le processus du phénomène de transfert. Le chercheur postulait que, dans cette situation, le transfert serait fonction de deux groupes de variables :

- La maîtrise des contenus des apprentissages offerts par la formation et le caractère pratique de celle-ci.
- Une série d'autres variables comme les suivantes :
  - ✓ L'orientation vers l'application : diriger les comportements de transfert vers des objectifs spécifiques ;
  - ✓ La correspondance entre les exigences du travail à faire et les connaissances, les habiletés et les aptitudes à acquérir par les participants ;
  - ✓ La gratification ou les récompenses ;
  - ✓ Le support ou le soutien des pairs ;
  - ✓ La supervision.

Le chercheur a développé un questionnaire lui permettant de collecter des informations sur le transfert et sur ces différentes variables. Il l'a administré à toutes les travailleuses à la chaîne de quatre entreprises concernées, neuf mois après la formation. Directement à la fin de la formation, un test industriel sur la maîtrise des objectifs de formation avait été administré aux participantes. Lors de ce test, plus de 75 % des employées avaient bien ou très bien réussi.

Les analyses du chercheur lui ont permis les constats suivants :

- Il y avait une corrélation positive significative entre la maîtrise des contenus d'apprentissages offerts par le programme de formation et le transfert d'apprentissages de cette formation en situation de travail ;
- Les participantes affirmaient que la supervision ainsi que la correspondance entre les exigences de leur travail et les contenus des apprentissages avaient eu un impact sur leurs comportements de transfert ;
- Le taux de rejet avait significativement diminué dans les quatre entreprises, mais la diminution était plus forte dans le secteur privé que dans le secteur public.

Xiao conclut que son étude met en lumière le rôle de la supervision et le rôle des pairs comme support au transfert, que le problème de transfert est universel, qu'il n'est pas confiné aux seules entreprises et institutions américaines. Cette étude met en évidence la nature globale du transfert. L'implication réelle et visible des gestionnaires, à travers l'allocation des ressources, la motivation et l'encouragement ainsi que la reconnaissance des succès, est essentielle pour atteindre les objectifs de performance de la main-d'œuvre poursuivis par la formation.

Une autre recherche sur le transfert d'apprentissages, effectuée sur des sujets africains, peut également être signalée. Dans l'analyse des actions de formation dispensées par les Africains en milieu professionnel africain, Ngoa-Nguélé (1999) signale: « Les acquis de formation se transfèrent difficilement en situation de travail en raison, entre autres, du mauvais diagnostic des besoins de formation et du fait que les actions de formation sont basées sur des modèles occidentaux non adaptés au contexte africain ».

Lim (1999) a analysé, dans une perspective internationale, l'impact de trois variables (le design d'un programme de formation, les différences culturelles et l'environnement de transfert) sur le transfert d'apprentissages. D'une durée de trois semaines, le programme de formation était destiné aux professionnels du développement des ressources humaines (DRH) appartenant à un conglomérat coréen de quinze entreprises à travers le monde et était préparé et conduit par les experts en développement des ressources humaines de l'Université de l'Illinois aux États-Unis. Il était centré sur l'utilisation de l'informatique en formation.

L'étude visait à répondre à trois questions :

- Dans quelle mesure les apprenants évaluent-ils leurs apprentissages et leurs transferts ?
- Quelles sont les raisons que les apprenants avancent pour justifier leur transfert et leur manque de transfert ?
- Quelles sont les éléments organisationnels et culturels qui affectent l'apprentissage des apprenants et le transfert de leurs acquis en situation de travail ?

Trois instruments de collecte des données ont été utilisés : un questionnaire, des entrevues et des observations auprès de dix sujets appartenant à quatre entreprises du conglomerat et qui occupaient des postes de gestionnaire, assistant gestionnaire et spécialiste en DRH.

Comme résultats, en moyenne, les sujets avaient indiqué un niveau d'apprentissage élevé (2 sur une échelle de 0 à 3). Le transfert était moins bien réussi que l'apprentissage (en moyenne 1,61 sur la même échelle). Obtenues sur base d'entrevues, les raisons qui justifiaient un haut ou un bas niveau d'apprentissage, un haut ou un faible niveau de transfert étaient généralement les suivantes :

*Le haut niveau d'apprentissage* était dû à : les objectifs hautement reliés au travail, la compréhension et la maîtrise antérieure du sujet, la qualité des exemples et des démonstrations et les occasions d'appliquer les acquis au travail. *Le bas niveau d'apprentissage* était dû aux facteurs suivants : l'oubli dû au temps, le manque d'intérêt pour le sujet, et le manque de compréhension durant la formation.

*Le haut niveau de transfert* était facilité par : la présence d'occasion d'utiliser le contenu au travail et la présence d'occasion d'application dans la vie personnelle. *Le manque ou le faible niveau de transfert* était dû aux facteurs suivants: le manque d'occasion pour appliquer les acquis au travail, les acquis non directement reliés au travail, la faible compréhension du sujet pendant la formation.

Quant à la variable culturelle, l'auteur rapporte que la langue de formation (Anglais) n'avait eu d'impact significatif ni sur l'apprentissage ni sur le transfert. Ce qui s'explique, selon lui, par le caractère hautement technique de la formation.

Ces différents aspects de haut et bas niveaux d'apprentissages, de haut et bas niveaux de transfert ainsi que l'aspect culturel avec ses propres variables (langues, valeurs, etc.), augmentent le niveau de difficulté qui perturbe le transfert d'apprentissages dans les pays africains. La dimension contexte de transfert d'apprentissages dans l'environnement de travail devrait donc être l'une de principales préoccupations des partenaires en transfert à chacun des trois moments critiques du processus de transfert : avant, pendant et après la formation.

Lim (op. cit) conclut que pour assurer un transfert d'apprentissages adéquat dans un contexte multiculturel, il faut : 1) Faire une analyse approfondie des besoins tant au niveau des individus qu'à celui de l'entreprise ou de l'organisation, 2) identifier les facteurs organisationnels qui favorisent et ceux qui inhibent le transfert et agir sur eux, 3) impliquer les supérieurs, les superviseurs dans l'élaboration du programme, 4) prévoir une variété de stratégies d'apprentissage pour accommoder différents styles d'apprentissage.

En guise de synthèse, nous pouvons dire que depuis plus de deux décennies, le transfert d'apprentissages a été étudié sous ses divers aspects et selon différentes approches (descriptive, expérimentale, historique, etc.) dans le but de rendre la formation continue plus rentable. Nous trouvons dans la littérature les recherches portant notamment sur les aspects suivants du transfert en formation continue :

- Les stratégies managériales qui favorisent le transfert (Broad, 1982) ;
- La perception des formateurs sur les barrières au transfert (Newstrom, 1986) ;
- Les facteurs inhibiteurs de transfert d'apprentissages en milieu de travail (Kotter, 1988);
- Les caractéristiques de l'apprenant et du milieu de travail qui facilitent le transfert (Baldwin et Ford, 1988);
- Les facteurs qui distinguent les formés qui transfèrent de ceux qui ne transfèrent pas (Feldstein et Boothman, 1997);
- Le climat organisationnel qui favorise le transfert d'apprentissages (Rouiller et Goldstein, 1993; Tracey et al., 1995; Enos et al., 2003);
- Le processus de construction du transfert (Pilon, 1993);

- L'impact des interventions de support au transfert sur le changement de comportements au travail après la formation (Brinkeroff et Montesino, 1995; Saylor et Kehrhahn, 2001);
- L'impact de certaines variables de l'environnement du travail sur le transfert d'apprentissages (Cromwell et Kolb, 2002);
- L'impact de l'environnement physique de travail sur le transfert d'apprentissages (Kupritz et Ready, 2002);
- Le transfert d'apprentissages à travers différents types d'organisations : publiques, privées à but lucratif et privées à but non lucratif (Holton III, Chen et Naquin, 2003);
- Le développement d'instrument permettant de mesurer les facteurs qui affectent le transfert (Holton III, Bates et Ruona, 2000);
- Le transfert et les différences culturelles (Duchastel, 1991; Lim, 1999; Morical et Benhong, 1992; Ngoa-Nguélé, 1999);
- L'impact de la culture, du design de la formation et de l'environnement de transfert sur le transfert d'apprentissages (Lim, 1999).
- La représentation et le transfert des apprentissages ; les tâches sources et tâches cibles (Tardif, 1999).

Pour améliorer l'efficacité et la rentabilité de la formation continue, le phénomène de transfert d'apprentissages est abondamment étudié en Amérique du Nord, spécialement aux États-unis. Depuis un certain temps, les chercheurs des autres régions (Europe, Asie, Australie, Amérique latine, Moyen-Orient, Pacifique) s'y intéressent de plus en plus (Broad, 1997, p.16). Mais, personne jusqu'ici ne s'est préoccupé spécifiquement du problème de transfert d'apprentissages dans le contexte des stages que les Africains effectuent chaque année dans des entreprises et institutions de pays industrialisés. Sur le plan de la praxis, il est justifié d'explorer la perspective africaine du phénomène de transfert des acquis de stage effectué à l'étranger afin d'accroître les effets de cette formation sur le développement économique des pays africains où travaillent les stagiaires. Notre étude fait partie de ces tentatives. Sur le plan de la pratique pédagogique, les données recueillies permettront, peut-être, de dégager des suggestions utiles aux organisateurs des stages.

## **2.8. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

### **Objectif général**

Analyser les représentations, la perception ou l'image que se font les stagiaires africains francophones impliqués dans un stage en pays industrialisés de leur processus de formation dans une perspective de transfert des apprentissages dans leur pays d'origine.

### **Objectifs spécifiques**

1. Décrire la préparation pré-stage des stagiaires africains francophones impliqués dans les stages dans des pays industrialisés ;
2. Décrire et analyser les représentations des stagiaires africains francophones de leur expérience de formation en pays industrialisés ;
3. Analyser les représentations des stagiaires africains francophones sur le transfert anticipé de leurs acquis de formation afin d'en identifier les facteurs favorables et inhibiteurs.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le chapitre précédent présentait le cadre conceptuel de la recherche, une recension des écrits sur le phénomène de transfert ainsi que les objectifs de cette recherche. Le présent chapitre traitera de la méthodologie de notre recherche et de ses différents éléments. La méthodologie décrit les opérations planifiées et rappelle la suite des événements (Deslauriers, 1991). On y précise notamment le type de recherche, la nature des données dont on dispose, les sujets auprès desquels ces données ont été collectées, l'instrument de collecte des données, la collecte et l'analyse des données.

#### 3.1 LE TYPE DE RECHERCHE

La présente recherche est de type qualitatif, exploratoire et descriptif. C'est le type de recherche utilisée pour explorer certaines questions sociales ou encore décrire une situation sociale difficile à aborder par un chercheur qui a recourt aux approches quantitatives (Deslauriers et Kérisil, 1997, p. 88). Nous voulons explorer et décrire les premières étapes de la dynamique du transfert des apprentissages à partir des représentations des stagiaires eux-mêmes, de leur vécu durant leurs processus de stage tels qu'ils apparaissent à leur conscience ou tels qu'ils se les représentent et dans leurs propres mots.

#### 3.2 LA NATURE DES DONNÉES RECUEILLIES

Les données dont nous avons besoin sont de type qualitatif. Hale (2002, p. 228) décrit les données qualitatives comme étant « *Concepts, ideas, opinions, conclusions, preferences and so on that are expressed orally or in writing through words, phrases, stories or narratives passages* ». Il s'agit donc des déclarations descriptives, des témoignages, des notes prises au cours d'entrevues ou d'observations, des réponses narratives aux questions posées oralement ou par écrit, des idées, des représentations, des déclarations factuelles sur un sujet donné, présentées sous forme d'énoncés et non sous forme de chiffres.



Dans le cas de cette recherche, nous analysons les représentations à l'aide des propos tenus par écrit par les stagiaires africains francophones sur le processus de stage dans ses différentes étapes: avant, pendant et après le stage. Ces données sont provoquées, sollicitées (Van der Maren, 1996, p.83) auprès des stagiaires. Elles sont analysées pour décrire la situation et comprendre quelques-uns des facteurs favorables ou défavorables au transfert des acquis de stage en milieu de travail africain.

### 3.3 ÉCHANTILLONNAGE

Contrairement à la recherche quantitative qui exige des procédés d'échantillonnage respectant les règles reliées aux lois de probabilité dans le but d'obtenir des échantillons représentatifs permettant la généralisation des résultats, les procédés d'échantillonnage en vue de produire les données qualitatives sont assez différents. Notre recherche ne vise pas à faire des généralisations de nos résultats à tous les stagiaires africains francophones en pays industrialisés. Nous avons donc opté pour une technique d'échantillonnage connue sous le nom d'échantillonnage intentionnel (Deslauriers et Kérisil, 1997, p. 97). Un échantillon intentionnel est composé de sujets qui correspondent à l'intention de la recherche, c'est-à-dire qui sont dépositaires de l'information recherchée et qui acceptent d'y participer. Nous avons pris quelques précautions pour mieux circonscrire la population qui nous intéresse. Pour être inclus dans l'échantillon, un sujet devait répondre aux critères suivants :

- Être Africain ou Africaine francophone;
- Être en poste dans son pays d'origine ou ailleurs en Afrique;
- Avoir fait un stage ou une formation de courte durée en pays industrialisés, quelques jours, quelques semaines jusqu'à trois mois;
- Avoir effectué un stage au cours de l'année d'enquête ou de collecte des données.

Notre échantillon totalise 37 stagiaires dont 26 venus en stage au Canada au cours du printemps 2003 dans les villes de Québec et de Montréal, et 10 autres ayant suivi leur stage à Victorville en Californie (États-unis); un seul stagiaire avait suivi son stage en Belgique et était déjà retourné dans son pays d'origine au moment de l'enquête.

### 3.4 L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Le choix en matière d'instrument de collecte des données était limité : une enquête par questionnaire ou une enquête par entrevue. L'enquête par entrevue aurait exigé de mobiliser chaque sujet pendant au moins 90 minutes; soit vers la fin du séjour des stagiaires en Occident, ce qui était difficile à réaliser, étant donné leur charge de travail, soit une fois de retour dans leurs pays respectifs, ce qui était financièrement irréalisable pour nous. Nous avons donc opté pour une enquête par questionnaire.

Le questionnaire a été construit selon une vision chronologique de l'expérience d'apprentissage des stagiaires et possibilité de transfert des acquis tel que défini par le modèle d'analyse de Broad et Newstrom (1992). Selon ces auteurs, le transfert d'apprentissages se joue à trois moments critiques du processus de formation ou du stage (avant, pendant et après le stage) et implique plusieurs acteurs. Étant donné notre intention de comprendre les représentations et l'expérience des stagiaires eux-mêmes sur le déroulement des trois moments critiques de leur stages ainsi que le rôle joué par chaque partenaire, nous avons opté pour un questionnaire avec une majorité des questions ouvertes et à développement, plutôt que des questions à réponses prédéterminées. Le questionnaire totalise 26 questions. Outre la première partie consacrée à l'information sociodémographique, qui compte quatorze questions, le contenu du questionnaire est divisé en trois parties présentées ci-dessous :

#### *Avant le stage*

Cette première partie du questionnaire est consacrée à la période préparatoire au stage. Nous voulons comprendre la motivation, le besoin et les principaux rôles joués par les partenaires en formation : le stagiaire, l'entreprise d'origine et l'entreprise d'accueil. Elle compte huit questions principales qui abordent les aspects suivants :

- Politique de formation de l'entreprise ;
- Décisions d'envoyer les employés en stage ;
- Motivation à la base du stage choisi ;
- Désignation et/ou sélection du stagiaire ;
- Préparation du contenu de la formation ;
- Responsabilité de l'entreprise d'origine du stagiaire ;
- Partenariat dans la préparation du stage (stagiaire, entreprise d'origine et entreprise d'accueil).

### *Pendant le stage*

Cette section est consacrée à la période de stage proprement dit. Elle vise à comprendre comment les stagiaires africains impliqués dans cette étude ont réalisé leurs apprentissages durant le stage. À cet effet, nous avons fourni aux stagiaires les quelques paramètres suivants pour articuler leurs descriptions de cette période :

- Qualité d'accueil aux stagiaires par l'entreprise de formation ;
- Thème du stage ;
- Participation à toute la session de la formation ;
- Concordance entre les contenus et objectifs de stage d'une part, les besoins et problèmes concrets vécus par l'entreprise des stagiaires d'autre part ;
- Concordance entre les contenus et les objectifs du stage d'une part, les besoins et les problèmes concrets vécus par les stagiaires d'autre part ;
- Description de l'environnement technologique de stage ;
- Description de stratégies pédagogiques de formation ;
- Rôle de l'entreprise d'origine durant la période de stage ;
- Modalités d'évaluation utilisées par le formateur ;
- Évaluation par le stagiaire de la maîtrise des habiletés et des compétences visées par le stage ;
- Préparation de la mise en pratique des acquis de formation dans le milieu de travail.

### *Après le stage*

La troisième et dernière partie du questionnaire comporte sept questions traitant des aspects suivants :

- Nécessité de changement ;
- Type de changement ;
- Poste occupé au retour du stage ;
- Facteurs positifs au transfert des acquis ;
- Facteurs négatifs au transfert des acquis ;
- Applicabilité des acquis réalisés ;
- Mécanismes de suivi post-formation ;
- Perceptions des stagiaires quant à l'utilité de ce qu'ils ont appris durant le stage.

Au total, l'instrument compte 40 questions. Quatorze questions à réponses prédéterminées analysent la composition sociodémographique de notre échantillon et vingt-six questions ouvertes et à développement sont axées sur les trois moments critiques de la recherche. La durée pour compléter le questionnaire est de plus ou moins 1,5 heures. Une copie du questionnaire se trouve l'annexe A.

### 3.5 PRÉ-TEST ET VALIDATION DE L'INSTRUMENT

Le questionnaire d'enquête a été pré testé au printemps 2003 auprès de deux stagiaires congolais en formation à Victorville, en Californie (États-unis) où nous nous sommes rendue à cette fin. Une formation leur avait été donnée afin d'expliquer à leurs collègues l'objectif de cette recherche. Leur contribution a permis de nous assurer que les sujets comprennent bien à la fois les consignes et les questions posées et de corriger les imprécisions éventuelles de l'instrument.

### 3.6 COLLECTE DES DONNÉES

La distribution du questionnaire aux répondants s'est effectuée de la manière suivante (voir, tableau 3.1) :

- Aux institutions No 1 et 2, les répondants ont été rencontrés au centre de formation dans la salle de cours. Nous avons environ 20 minutes pour présenter notre projet et répondre aux questions de sujets. Le questionnaire et une enveloppe de retour avaient été distribués à chacun d'eux ;
- Pour l'institution No 3, nous avons formé une des stagiaires qui s'était portée volontaire, car leurs horaires de formation ne nous permettaient pas de les rencontrer tous ensembles durant les heures de formation. Celle que nous avons formée comme relais s'est occupée d'expliquer l'objectif de la recherche, de distribuer et de récupérer les questionnaires dûment complétés ;
- Quant aux institutions No 4 et 5, les questionnaires étaient remis à nos deux relais. Ils se sont également occupés d'expliquer l'objectif de la recherche, de distribuer et de récupérer les questionnaires dûment complétés.

Pour assurer la confidentialité et l'anonymat des informations fournies par nos répondants, une enveloppe retour a été fournie avec le questionnaire. Lors de la distribution du questionnaire aux répondants, il leur avait été suggéré de ne pas inscrire leurs noms sur celui-ci. Ils étaient aussi informés qu'en aucun cas, leurs noms ne seraient utilisés. De plus, nous leur avons indiqué que tous les renseignements fournis ne seraient exploités qu'à des fins strictement académiques.

Au total, soixante-trois (63) questionnaires ont été distribués. De ce nombre, 37 questionnaires ont été retournés. Le tableau 3.1 ci-dessous présente la répartition des questionnaires (distribués et retournés) par institution de formation en pays industrialisés.

Tableau 3.1

Répartition de questionnaire par institution de formation en pays industrialisés

	Institutions	Nombre de questionnaires distribués	Nombre de questionnaires retournés
1	Association privée de formation en fiscalité (Québec/Canada)	12	9
2	Institution publique de formation en Administration (Québec/Canada)	15	10
3	Association privée de formation en gestion des projets (Québec/Canada)	10	7
4	Organisme de formation belge	4	1
5	Compagnie d'aviation (États-unis et GB)	22	10
	Total	63	37
	<b>Taux de retour du questionnaire</b>	<b>59 %</b>	

### 3.7 TRAITEMENT DES DONNÉES

Les questionnaires n'avaient pas été préalablement codifiés. À la réception de ceux-ci dûment complétés par les répondants, nous avons, tout d'abord, commencé par les numérotés au fur et à mesure que nous les recevions. Les 37 questionnaires reçus ont donc reçu un code de 1 à 37, chaque répondant étant ainsi représenté par un numéro.

Le logiciel de traitement texte Word a servi d'outil de traitement des données. Pour traiter les données par ordinateur avec ce traitement de texte Word, nous avons créé un simple tableau à 4 colonnes et y avons transcrit intégralement les données recueillies.

Pour chaque question, nous saisissons les données de la manière suivante :

- Colonne 1 : le numéro du questionnaire ou du répondant (Rép.) ;
- Colonne 2 : le numéro de la partie concernée du questionnaire (Part.) ;
- Colonne 3 : le numéro de la question (Q01 par exemple) ;
- Colonne 4 : la question et sa réponse intégrale (Question/Réponse).

Le tableau 3.2 ci-dessous illustre la structure que nous venons de décrire. Elle représente la première question de la 1<sup>e</sup> partie du questionnaire et la réponse intégrale du répondant numéro (R04).

Tableau 3.2

Exemple de la structure de la première question du répondant numéro quatre

Rép.	Part.	No Q.	Question/Réponse
R04	P1	Q01	<p><b>Y a-t-il une politique de formation dans votre entreprise ou institution? Oui ou Non. Veuillez nous la décrire ci-dessous :</b></p> <p>Oui. Politique de la formation continue au sein de l'administration :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Stage de formation de courte durée</li> <li>✓ Participation à des séminaires et formation professionnelle diplômante</li> </ul>

Nous avons ainsi transcrit toutes les données recueillies des 37 répondants. La transcription au traitement de texte de tous les éléments recueillis a débuté en octobre 2004 et s'est étalée sur 3 mois.

### 3.7.1 Codification

La codification permet de mettre de l'ordre dans les données recueillies et saisies. Elle consiste essentiellement à attribuer un code, un numéro, à chaque information constituant une unité de sens spécifique (Deslauriers, 1991). Il s'agit en fait, d'une première analyse de contenu.

Pour Van der Maren (1996, p. 432), « Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite effectuer des traitements qualitatifs ou quantitatifs, selon que le code utilisé permet l'un et l'autre types de traitements ». Ainsi, une analyse préliminaire de type inductif a été faite sur l'ensemble des éléments de réponses recueillis afin de définir des dimensions spécifiques et de distinguer les variables à codifier. Pour chaque question, le travail consistait à scruter méthodiquement tous les éléments de réponses pour identifier les différentes unités de sens, les différentes dimensions de la réponse et les différents domaines où le stage a été réalisé.

À cette fin, nous avons d'abord, pour un seul questionnaire, souligné aux crayons de couleurs différentes, les différents éléments de réponse.

En d'autres termes, les concepts et les éléments constituant une même unité de sens spécifique ont été soulignés avec un crayon de même couleur. Ensuite, un code a été attribué à chaque unité de sens spécifique ainsi identifiée. Enfin, en référence à ce premier questionnaire, les autres ont été analysés méthodiquement en utilisant une technique de Horth, (1986, p. 75) appelée «analyse comparative constante» et toute nouvelle dimension spécifique rencontrée a été ajoutée et codifiée; ce qui a permis un raffinement progressif de différentes dimensions. Cette codification permettait des traitements multiples : des tris par dimension (Dim.), par répondant (Rép.), par partie du questionnaire (Part.) et par numéro de question (No Q). Le tableau 3.2 a été repris en y ajoutant la colonne des dimensions; ce qui a donné naissance à la structure du tableau 3.3 ci-dessous :

Tableau 3.3

Structure codifiée : dimension (Dim.), répondant (Rép.), partie (Part.), No de la question (No-Q) et description de la question/réponse

Dim.	Rép.	Part	No Q	Question/Réponse
5.1	R04	P1	Q01	<p><b>Y a-t-il une politique de formation dans votre entreprise ou institution? Oui ou Non. Veuillez nous la décrire ci-dessous :</b></p> <p>Oui. Politique de la formation continue au sein de l'administration :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Stage de formation de courte durée</li> <li>✓ Participation à des séminaires et formation professionnelle diplômante</li> </ul>

La structure de codification des trois parties du questionnaire : avant le stage, pendant le stage et après le stage, est présentée en annexe B. Chaque partie, chaque moment critique du processus de formation comprend plusieurs dimensions qui en permettent un bon descriptif.

### 3.7.2 Analyse de contenu

Une fois ces regroupements effectués, tout en respectant les objectifs visés par chaque partie du questionnaire, les réponses liées à chacune des dimensions ont été résumées. Le contenu de chacune des dimensions et variables a été soumis à une analyse qualitative en fonction des objectifs de la recherche. Les résultats sont présentés dans les prochains chapitres, soit : chapitre 5, chapitre 6 et chapitre 7.

## **CHAPITRE IV**

### **DESCRIPTION DES STAGES ET PROFIL DES STAGIAIRES**

Ce quatrième chapitre est divisé en deux parties. Tout d'abord, dans la première partie, nous décrivons sommairement les types des stages auxquels les sujets ont participé. Ensuite, dans la seconde partie, nous présentons les caractéristiques démographiques de notre échantillon, c'est-à-dire le profil des stagiaires.

#### **4.1 TYPES DE STAGE**

Cinq principaux descripteurs ont été retenus pour donner un portrait global des stages auxquels les sujets ont participé. Il s'agit des descripteurs suivants: le domaine de stage, le pays d'accueil, l'institution d'accueil, la source de financement et la durée du stage (voir Tableau 4.1).

Les stages auxquels les sujets ont participé se regroupent en trois grands domaines : Administration, Aviation et Fiscalité. Il y a d'abord le domaine de l'administration. Nous incluons dans cette catégorie tous les stages organisés pour faire acquérir aux bénéficiaires diverses habiletés en gestion et dont les thèmes du stage sont l'un ou l'autre des énoncés suivants: gestion des projets, administration des programmes, gestions administratives, gestion par résultats, gestion de changement, management public, gestion de la décentralisation et gestion des travaux. Ont également été incluses dans ce domaine les activités de formation visant à faire acquérir aux stagiaires la conscience et les habiletés requises pour intégrer les femmes dans le processus de développement de leurs pays respectifs, activités généralement connues sous le thème « Genre et développement » (GED). Cette première catégorie compte un total de 18 stagiaires qui ont été formés majoritairement au Canada et spécifiquement dans la province du Québec; deux personnes de ce groupe ont fait leurs stages ailleurs ; une en Belgique et une autre au Pays-Bas. C'est également le groupe qui compte le plus de stagiaires dans notre échantillon. Dans tous les cas, le Français était la langue de formation.



À notre avis, la bonne gouvernance intensément prônée par la plupart des organismes d'aide au développement (ACDI, 2003 et The World Bank, 1992) pourrait être évoquée parmi les raisons possibles de l'intérêt des Africains vers les stages en administration.

En ce qui concerne l'institution d'accueil des stagiaires en administration, le stage a eu lieu dans une institution publique spécialisée dans le domaine d'administration, à l'exception d'un seul répondant qui a suivi sa formation dans une institution privée du pays d'accueil. Pour la presque totalité de répondants en Administration, les stages étaient financés par des sources extérieures, principalement les organisations d'aide au développement. Une seule personne avait omis de spécifier la source de financement alors qu'une autre affirmait que le financement était assuré conjointement par une source extérieure et par son organisation d'origine. Le stage s'étalait sur une période inférieure à 15 jours pour 3 répondants sur 18, une période de 15 à 29 jours pour 4 stagiaires et une période de 30 jours et plus pour la majorité de stagiaires de cette catégorie, soit onze répondants.

Vient ensuite le domaine de l'aviation ou de l'aéronautique. Il s'agit des activités de formation organisées par les fabricants d'avions à l'intention des employés des compagnies d'aviation qui sont leurs clients. Le but visé est d'outiller les stagiaires à utiliser la nouvelle technologie appropriée pour les types d'avions vendus et à en assurer adéquatement la maintenance. Nous avons mis dans cette catégorie toutes les actions de formation qui portaient l'une ou l'autre des étiquettes suivantes : formation des utilisateurs, formation à l'entretien (maintenance) de nouvelles technologies, formation sur le simulateur des vols, formation visant l'acquisition d'une licence de vol sur un type spécifique d'appareil, formation des instructeurs et formation aux procédures d'atterrissage.

Le domaine de l'Aviation compte au total dix stagiaires qui ont suivi leur formation aux États-Unis (n=6) et en Angleterre (n=3) dans la langue anglaise et en France en français (n=1). La totalité des répondants de ce groupe a formé dans les entreprises privées aux frais de leurs employeurs. Et la durée du stage est inférieure à 15 jours pour quatre répondants, entre 15 jours et 29 jours pour deux répondants et, enfin, de 30 jours et plus pour quatre autres répondants.

Enfin, le dernier domaine de formation est celui de la fiscalité, qui est une juridiction exclusivement gouvernementale. Les stages que nous avons inclus dans cette catégorie portent sur l'un ou l'autre des thèmes suivants : rédaction et harmonisation des lois fiscales, interprétation des lois fiscales, rédaction et interprétation des lois. Neuf stagiaires sur 37 font partie de cette catégorie. Tous les stages ont été suivis en français au Canada, plus spécifiquement au Québec. Sept personnes ont obtenu un financement extérieur et deux autres ont eu un financement conjoint (extérieur et local). D'une durée variant entre 15 jours et plus, la formation a eu lieu dans une institution privée.

Ces résultats permettent de constater qu'une forte majorité de répondants (68 %) ont suivi leur formation au Canada. Presque autant de répondants ont suivi leur stage dans les institutions privées (54 %) que dans les institutions publiques (46 %). Les trois restants ont suivi leur stage respectivement au Pays-Bas, en France et en Belgique. Le tableau 4.1 à la page suivante résume ces résultats.

Tableau 4.1  
Description sommaire des stages selon certaines caractéristiques

Domaines des stages et nombre de stagiaires		Pays d'accueil						Institution d'accueil		Sources de financement			Durée du stage en nombre de jours		
Domaine de stage	Nb*	Canada	USA*	Angl*	PB*	France	Belgique	Pub.*	Privée	Ext.	Locales	Mixte	- 15 jrs	15-29 jrs	30 et +
Administration	18	16	-	-	1	-	1	17	1	16 <sup>4</sup>	-	1	3	4	11
Aviation	10	-	6	3	-	1	-	-	10	1	9	-	4	2	4
Fiscalité	9	9	-	-	-	-	-	-	9	7	-	2	-	5	4
Total	37	25	6	3	1	1	1	17	20	24	9	3	7	11	19
%	100 %	68 %	15 %	8 %	3 %	3 %	3 %	46 %	54 %	65 %	24 %	8 %	19 %	30 %	51 %
					100 %			100 %			97 %			100 %	

\*NB= Nombre, USA= États-Unis d'Amérique, Angl=Angleterre, PB= Pays-Bas, Pub= Publiques et Ext.= Extérieure

<sup>4</sup> Un stagiaire sur 18 du domaine de l'administration avait omis de signaler la source de financement. Cela fait que le total de cette ligne pour les sources de financement n'atteint pas 18.

## 4.2 PROFIL DES STAGIAIRES

Les sept caractéristiques suivantes décrivent notre échantillon : sexe, groupes d'âges, scolarité, niveau d'emploi, le secteur d'emploi (Employeurs), état civil et pays d'origine. Le tableau 4.2 à la page suivante résume les résultats de la recherche à ce point de vue.<sup>5</sup>

Relativement à la dimension sexe, l'échantillon de notre étude est majoritairement masculin. En effet, globalement, sur les 37 personnes qui ont répondu à notre questionnaire, 33 sont des hommes. Les femmes ne représentent que 11 % de l'échantillon. En considérant ces données avec les différents types de stages auxquels les sujets ont participé, on constate que 3 des 4 femmes ont fait leur stage dans le domaine de l'Administration, une seule l'a fait en Fiscalité; mais aucune femme parmi les stagiaires ne l'avait fait dans le domaine de l'Aviation.

À notre avis, deux explications peuvent être évoquées : 1) Les femmes ont moins de chances que les hommes d'être sélectionnées pour les stages à l'étranger et 2) certains domaines de formation et de pratiques sociales, comme l'aéronautique dans ce cas précis, demeurent encore moins accessibles aux femmes en Afrique.

En ce qui concerne l'âge, la presque totalité des stagiaires dépassent la trentaine (n=36). Alors qu'une seule personne se situe dans la catégorie de 21 à 30 ans. Plus de 75 % des stagiaires se situent entre 31 et 50 ans. Quant à eux, les sujets plus âgés (51 ans et plus) représentent un peu plus de 21 % de l'échantillon (tableau 4.2). Précisons que le recoupement avec les domaines de formation permet de constater que tous les stagiaires du domaine de l'Aviation dépassent la quarantaine et ceux du domaine de la Fiscalité sont relativement plus jeunes, car, aucun d'entre eux n'est au-dessus de la cinquantaine. Les stagiaires dans le domaine de l'Administration se répartissent à travers les quatre groupes d'âge.

<sup>5</sup> Deux derniers descripteurs (état civil et pays d'origine) ne figurent pas dans le tableau 4.2, pour des raisons de commodité.

Tableau 4.2  
Caractéristiques des stagiaires

Caractéristiques des stagiaires	Domaines des stages			Total	%
	Administration	Fiscalité	Aviation		
<b>Sexe</b>					
Hommes	15	8	10	33	89 %
Femmes	3	1	-	4	11 %
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>37</b>	<b>100 %</b>
<b>Groupes d'âges</b>					
21 à 30 ans	1	-	-	1	2,7 %
31 à 40 ans	6	6	-	12	32,4 %
41 à 50 ans	7	3	6	16	43 %
51 ans et plus	4	-	4	8	21,6 %
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>37</b>	<b>100 %</b>
<b>Scolarité</b>					
Sup. non universitaire	3	-	4	7	19 %
Universitaire	15	9	6	30	81 %
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>37</b>	<b>100 %</b>
<b>Niveau d'emploi</b>					
Cadres supérieurs	10	2	1	13	35 %
Cadres moyens	8	7	6	21	57 %
Techniciens	-	-	3	3	8 %
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>37</b>	<b>100 %</b>
<b>Secteur d'emploi (Employeurs)</b>					
Secteur public	18	9	-	27	73 %
Secteur privé	-		10	10	27 %
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>37</b>	<b>100 %</b>

Concernant le niveau d'éducation atteint ou niveau de scolarité, la majorité ou 81 % des répondants, soit 30 sur 37, avaient au moins un diplôme de premier cycle universitaire ; tandis que 19 % des répondants ou 7 sur 37 avaient un diplôme d'études supérieures non universitaires.

Quatre-vingt-douze pour cent (92 %) de nos sujets occupent un poste de cadre dans leurs pays d'origine. Ceux qui déclarent être directeurs généraux, conseillers du ministre, directeur technique, administrateurs des services, secrétaire permanent, directeurs et commandant de bord, ont été considérés comme des cadres supérieurs; ils sont au nombre de 13, soit 35 % de l'échantillon; tandis que ceux qui se disent chefs de divisions, chefs de départements, chefs de services, responsables de la maintenance ont été classés dans la catégorie de cadres moyens. Ils sont les plus nombreux : 21 sur 37 ou 57 % des répondants. La dernière catégorie, les techniciens, compte 3 stagiaires ou 8 % sont concentrés dans l'aviation. Ont été classés dans cette catégorie des personnes dont le poste occupé se définit par l'étiquette suivante : technicien.

Cette prévalence des cadres parmi les stagiaires corrobore l'affirmation de Ngoa-Nguélé (1999, p. 27) faite sur les sujets camerounais, affirmation selon laquelle les stages à l'étranger sont surtout réservés aux cadres d'un certain niveau : les cadres supérieurs et les cadres moyens. Par ailleurs, le thème général d'un des programmes au sein desquels les stages en administration ont eu lieu avait un titre évocateur à ce sujet: «Programme Intégré de management pour les cadres étrangers» (PIMCE). Ce qui suppose qu'un des critères de recrutement pour ce programme de stage était: «Occuper un poste de cadre».

Relativement à leurs pays d'origine, les stagiaires étaient originaires de neuf pays différents : Burkina Faso (3 répondants), République Démocratique du Congo (14 répondants), Côte-d'Ivoire (2 répondants), Djibouti (5 répondants), Gabon (2 répondants), Guinée (6 répondants), Niger (1 répondant), Sénégal (3 répondants) et Togo (1 répondant). Groupés selon leur état civil, ils sont majoritairement mariés, soit 92 % de l'échantillon; les célibataires et les divorcés représentent respectivement 5,30 % et 2,70 % de l'échantillon.

En conclusion, les stages se sont déroulés dans trois domaines : l'Administration, l'Aviation civile et la Fiscalité, dans six pays occidentaux dont quatre en Europe (Angleterre, Belgique, France et Pays-Bas) et deux en Amérique du Nord (Canada et États-Unis). Financés à 64 % par des sources extérieures (principalement les organisations d'aide au développement), à 28 % par des sources locales et à 8 % par des sources mixtes (pays aidé/pays aidant), les stages avaient une durée de 15 jours et plus.

Quant au profil des stagiaires, l'échantillon est composé très majoritairement d'hommes et de personnes mariées, ayant, toutes, une éducation de niveau supérieur; plus de 64 % d'entre elles ont dépassé la quarantaine; la quasi-totalité des répondants, 96 % occupent des postes de cadres (supérieur et moyen) dans leurs pays. Ils oeuvrent dans le secteur public à 73 % et seulement 27 % dans le secteur privé. Ils sont majoritairement originaires de l'Afrique centrale (n=16) et de l'Afrique de l'ouest (n=16).

Si nous considérons les sources de financement et le secteur d'emploi, nous constatons que, contrairement au secteur public où les stages à l'étranger sont financés par les organisations d'aide au développement, le secteur privé assure lui-même les coûts des stages à l'étranger pour son personnel.

## CHAPITRE V

### PÉRIODE D'AVANT STAGE

L'objectif de ce chapitre consiste à décrire la préparation pré-stage, afin d'identifier les rôles joués par chacun des partenaires dans cette période préparatoire à la formation. Deux dimensions principales émergent de l'analyse des réponses aux questions consacrées à cette période : la dimension politique de formation au sein de l'entreprise d'origine des stagiaires et la dimension responsabilités des partenaires.

#### 5.1 LA POLITIQUE DE FORMATION

Comme soutenu par Knowles (1990, op. cit.), la dimension organisationnelle est susceptible de contribuer à l'accroissement de la réceptivité de l'organisation à l'égard des acquis de formation et, probablement aussi, à leur transfert. Les témoignages des stagiaires à ce sujet ont été recueillis à travers les paramètres suivants : Présence et absence de politique de formation, décision d'envoyer des employés en stage, analyse des besoins de formation, élaboration du contenu de la formation, motivation à la base du stage, et désignation/sélection du stagiaire pour le stage, responsabilité de l'entreprise d'origine, responsabilité de l'entreprise d'accueil et responsabilité du stagiaire.

Pour le traitement des données, nous avons procédé par *analyse comparative constante*. Cela nous a permis de regrouper en une seule idée englobante, un seul thème, tous les énoncés des stagiaires qui avaient le même sens. Pour chaque thème ainsi obtenu, nous présentons, pour fin d'illustration, quelques citations extraites des énoncés ou réponses des stagiaires. Il est important de signaler que nous avons procédé de la même façon pour l'analyse des données dans les deux prochains chapitres du mémoire.



### 5.1.1 Présence de politique de formation

La présence, à des degrés divers, d'une politique institutionnelle de formation dans l'entreprise d'origine des stagiaires est relevée par 28 répondants appartenant aux trois domaines de stage concernés : Administration, Aviation et Fiscalité. Leurs énoncés peuvent être regroupés en trois sous thèmes ou sous catégories (voir annexe D) :

- La politique de formation décrite en termes de «Structure» (n=18) ;
- La politique de formation décrite en termes d'«Objectifs» (n=10) ;
- La politique de formation formulée sous forme d'«Activités» (n=14).

#### *Structure de formation (n=18)*

La politique de formation décrite sous forme d'une *Structure de formation* est citée dans dix-huit énoncés qui se repartissent de la manière suivante : Aviation (n=8), Administration (n=7) et Fiscalité (n=3). Nous les avons regroupés en trois sous catégories :

- Plan/programme de formation (n=9) ;
- Centre de formation/perfectionnement (n=8) ;
- Secrétariat national de coordination de formation (n=1).

*Pour la première sous catégorie*, la traduction de la structure de formation en terme de plan et/ou de programme de formation, les stagiaires y sont représentés dans l'ordre suivant : Administration (n=5), Fiscalité (n=3) et Aviation (n=1).

Les stagiaires en Administration disent : « Plan de formation est disponible dans ma direction. » ; « Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF). » ; « Il existe un programme de renforcement des capacités. C'est dans ce cadre que nous sommes ici. À part cela, nous prenons part à plusieurs séminaires. » et « Tous les projets ou programmes que nous exécutons dans le cadre de l'organisation prévoient un volet formation du personnel et nous sommes actuellement en train de nous essayer à mettre en place un plan de formation pour l'ensemble du personnel. ».

Les stagiaires en Fiscalité écrivent : « Politique de formation initiale et continue. Dans la formation continue, une cellule de la formation dresse son plan d'action et l'exécute chaque année. » ; « Élaboration d'un programme de formation triennal qui s'appuie sur l'expression des besoins des agents à travers leurs responsabilités dans le service de la centralisation. » et « Programme des cours en fonction des différentes cibles et organisation des séances par le Bureau de la formation et de perfectionnement. ».

Les stagiaires en Aviation déclarent : « Bien que la compagnie traverse des difficultés, un plan de politique de formation a toujours existé dans son sein. Elle est tributaire de la politique générale. ».

*Pour la deuxième sous catégorie*, les huit stagiaires qui présentent la *Structure de formation* en terme de *Centre de formation ou de perfectionnement* proviennent très majoritairement de l'Aviation (n=7) et une personne seule vient de l'administration. Quelques-unes de leurs propositions sont textuellement reprises ci-dessous : « La formation interne est assurée régulièrement dans notre centre d'instruction et de formation. » ; « Le Centre de formation organise des cours pour les nouveaux et un recyclage est prévu une fois l'an pour tout le personnel de l'entreprise. » ; « L'entreprise dispose d'un centre de formation qui organise des recyclages tous les douze mois. Le centre n'ayant pas de simulateur de vols, nous sommes obligés d'accomplir des heures de vols sur le simulateur à l'étranger. » ; « Existence d'un Centre de formation chargé de la formation à l'interne. » ; « Comme toutes les grandes compagnies aériennes, notre entreprise a son Centre de formation qui dispense à intervalles réguliers des cours (initiaux ou de recyclages) à son personnel... ». Une personne du domaine de l'Administration mentionne ce qui suit : « J'appartiens à un centre de formation, le Centre de perfectionnement administratif (CPA). ».

*Enfin, la troisième et dernière sous catégorie*, le secrétariat national de coordination de formation, est citée par un seul stagiaire. Il a suivi son stage en administration. Il s'exprime ainsi : « Il existe Secrétariat national de renforcement de capacité, une direction de formation et de la documentation, un centre de coordination de la formation plus un Bureau central de coordination. ».

### ***Objectifs de politique de formation à réaliser (n=10)***

La politique de formation formulée sous forme d'objectifs de politique de formation à réaliser est constituée d'énoncés d'objectifs répartis en trois sous catégories:

- Renforcer la capacité ou perfectionner le personnel (n=6) ;
- Aligner les objectifs à atteindre pour répondre aux besoins des employés (n=2) ;
- Obtenir ou acquérir et maintenir la qualification sur différents types d'équipements (n=2).

*La première sous catégorie*, Renforcement des capacités et/ou le perfectionnement du personnel, regroupe les énoncés de 6 répondants, dont cinq proviennent de l'administration et un du domaine de la fiscalité. Le verbatim de certains est le suivant : « Renforcer les capacités du personnel ... » ; « Renforcer les capacités des agents du ministère... » ; « Nous sommes actuellement en train de nous essayer à mettre en place un plan de formation de l'ensemble du personnel » et « Organiser des séances de formation et de perfectionnement par le bureau de formation. ».

*La seconde sous catégorie*, soit, aligner les objectifs de formation à atteindre et les moyens pour y parvenir afin de répondre aux besoins des employés, émerge des réponses de deux stagiaires provenant de deux domaines différents (Administration et Aviation).

Elle est couverte par les deux énoncés suivants : « La politique de formation, elle consiste à mettre en relation d'une part, les objectifs, les ressources, les délais et d'autre part, les activités avec les aptitudes des différents acteurs impliqués dans les projets. » et « Cette politique fixe les objectifs à atteindre à plus ou moins longue échéance. ».

*La troisième sous catégorie*, Obtenir et maintenir la qualification sur différents types d'équipement, provient des réponses de deux stagiaires de l'aviation : « Obtenir et/ou maintenir leur qualification sur différents types d'avions. ».

Et une formation sur le tas pour les jeunes qui commencent. Une formation sur l'aéronautique de base et le type d'avion en entreprise. Une formation en cas d'acquisition d'un nouveau type d'avion. Une formation pour échanger avec les autres compagnies et surtout pour les cadres, par les séminaires, les conférences, les stages à l'étranger.

### *Activités de formation (n=14)*

La politique de formation décrite sous forme d'activités de formation regroupe quatorze énoncés, dont 6 viennent de l'Aviation, 5 de la Fiscalité et 3 de l'Administration. Certains d'entre eux se lisent comme suit : « La formation interne est assurée régulièrement dans notre centre d'instruction et de formation » ; « Formation régulière du personnel de la compagnie est dispensée dans notre entreprise » ; « [...] à son centre de formation qui dispense à intervalles réguliers des cours « initial » et de « recyclage » au personnel navigant en vue d'obtenir et de maintenir la qualification sur différents types d'avions opérés. » ; « La formation à l'extérieur : envoi régulier du personnel aux séminaires techniques organisés par les constructeurs d'avions » ; « ...mais chaque année, des collègues vont en France (Clermont-Ferrand ou Paris) pour des études [...] courts cycles. » ; « Formation de cycle long à l'école nationale d'Administration (ENA)... » ; « Par le biais de la coopération, participation aux stages, séminaires et formation de longue durée pour quelques-uns et organisation des séminaires de formation de quelques [...] membres de l'entreprise ».

En résumé, la majorité des énoncés fournis par les stagiaires de l'aviation sont formulés en termes de structure de formation (n=8), en terme d'objectifs de formation à réaliser (n=3) et en termes d'activités de formation (n=6). Pour le domaine de l'administration, leurs énoncés se répartissent de la manière suivante : politique de formation décrite en termes de structure de formation (n=7), en termes d'objectifs de formation à réaliser (n=6) et en termes d'activités de formation (n=3). Quant à eux, les énoncés émanant des stagiaires de la fiscalité se répartissent comme suit : en terme de structure de formation (n=3), d'objectifs de formation à réaliser (n=1) et d'activités de formation (n=5).

Sans être des énoncés de politique dans le sens défini par Legendre (1993, op. cit.) ou par l'Office de la langue française (1987, op. cit.), les réponses des stagiaires ont le mérite de constituer, à notre point de vue, un espace professionnel où pourrait éventuellement se développer une certaine institutionnalisation de culture de la formation continue au sein des entreprises ou des organisations concernées.

De plus, ces résultats nous laissent croire que les stagiaires prennent pour acquis que la présence d'une structure de formation, d'un plan de formation ou d'un programme de

formation, dans leurs entreprises, implique automatiquement la présence d'une politique de formation. Pour terminer, l'annexe D résume les déclarations des stagiaires au sujet de la politique institutionnelle de formation dans leurs institutions.

### **5.1.2 Absence de politique de formation**

À la question «Y a-t-il une politique de formation dans votre entreprise ou institution ?», huit stagiaires, dont six du domaine de l'administration (cinq cadres moyens et un cadre supérieur), un du domaine de l'aviation (un cadre moyen) et un de la fiscalité (cadre moyen), affirment qu'il n'existe pas dans leurs entreprises ou institutions d'origine une politique de formation. Un seul de tout ce groupe a expliqué sa réponse en ces termes : « Notre administration n'a pas un besoin précis de formation pour laquelle elle cherche par la suite des formateurs. Nous suivons l'offre de formation qui parfois rencontre nos besoins». Une seule personne sur trente-sept n'a pas du tout répondu à cette question, l'annexe C illustre bien ce résultat.

Certaines contradictions contenues dans ces réponses méritent d'être relevées. Les stagiaires venant d'une même entreprise et même d'une même direction ont parfois des avis contraires sur le sujet : les uns affirment qu'il n'y a pas de politique de formation, d'autres affirment le contraire. C'est le cas d'un ingénieur civil, appartenant à la direction technique de son entreprise qui a affirmé qu'il n'y a pas de politique de formation dans son entreprise, alors que tous ses collègues issus de la même entreprise (n=9) ont soutenu le contraire.

C'est également le cas des deux stagiaires qui viennent d'un même pays, appartiennent à une même unité administrative, le Centre de perfectionnement administratif (CPA). Ils sont respectivement cadre moyen et cadre supérieur et ont suivi leur formation dans la même institution d'accueil. L'un de deux a affirmé, contrairement à son collègue, qu'il n'y a pas de politique de formation dans l'entreprise. À notre point de vue, il y a deux interprétations possibles à cette divergence d'opinion. Soit, les stagiaires ont des conceptions différentes de ce qu'est une politique institutionnelle de formation. Soit, encore la politique de formation existe bel et bien dans cette entreprise, mais elle n'est pas codifiée, bien articulée, elle n'est pas collectivement connue. Elle fait partie de ce qu'on appelle les « connaissances tacites ou implicites » (Dalkir, 2005, p. 8) qui ne sont pas toujours faciles à extérioriser.

En raison du niveau de scolarité de ces deux répondants (tous universitaires) et de leur niveau d'emploi l'un est cadre supérieur et l'autre cadre moyen), on se serait attendu à ce qu'ils soient tous deux au courant de la situation en cette matière. Cette divergence d'opinion est peut-être un signe que l'un des deux, le cadre moyen, est plus exigeant que l'autre dans sa conception de ce qu'est une politique de formation.

Toutefois, le fait que dans certains cas la formation des employés ne soit pas planifiée, qu'elle soit laissée aux grés du hasard et dictée à la fois par l'offre de formation et l'offre de financements extérieures, comme le laisse sous-entendre les propos du stagiaire cité au début de cette section, pourrait être considéré comme accreditant l'interprétation selon laquelle, il n'existe pas une véritable politique de formation dans ces entreprises.

### **5.1.3 Décision d'envoyer les employés en stage**

Nous avons demandé aux stagiaires d'expliquer comment leurs entreprises ou institutions ont pris la décision d'envoyer les employés en stage. Tous les stagiaires y ont répondu. Regroupées selon leurs affinités de sens, les réponses des stagiaires ont donné naissance à trois catégories suivantes :

- Décision prise par l'autorité locale et/ou les bailleurs de fonds ;
- Décision prise par les employés ou son service et l'autorité locale de l'entreprise ;
- Décision prise pour se conformer aux normes internationales.

Pour chacune de ces sous catégories, quelques réponses des stagiaires sont reprises textuellement en considérant les trois domaines de stage et les niveaux d'emploi de ces personnes.

#### ***Décision prise par l'autorité locale et/ou les bailleurs de fonds (n=31)***

Cette catégorie est divisée en trois sous catégories principales : décision prise par l'autorité locale, décision prise par les bailleurs de fonds et celle prise conjointement (autorité locale/bailleurs de fonds). Les 31 énoncés de cette sous catégorie se répartissent de la manière suivante à travers les trois domaines : Administration, Fiscalité et Aviation.

En Administration (n=15), l'idée de la décision prise par l'autorité locale est relevée par huit cadres supérieurs et sept cadres moyens. Quelques-uns d'entre eux s'expriment dans ces

mots : « Besoins exprimés pour les structures. Arbitrage du ministre pour tenir compte des contraintes. » ; « Par le gestionnaire qui tient compte du plan de formation. » ; « Les offres d'opportunités de formation sont proposées aux agents, sélection de candidatures par le comité inter-directionnel et le choix final par le ministre. » ; « Chaque direction évalue les besoins de ses cadres, les soumet au secrétariat général, qui propose au ministre la source de financement. Le ministre décide sur le stage proposé localement et le dossier est envoyé à la source de financement. ».

Un stagiaire insiste sur le rôle des bailleurs de fonds : « Ceux qui bénéficient de stage postulent directement auprès des bailleurs de fonds ou institutions de formation. ».

L'idée de la décision prise conjointement par l'autorité locale et les bailleurs de fonds est soutenue par une personne dont l'énoncé original est : « La nature et le nombre des stages sont organisés pour l'ensemble du personnel en accord avec le bailleur qui finance et la direction générale de l'Agent. » etc.

En Fiscalité (n=9), la totalité des répondants, sept cadres moyens et deux cadres supérieurs, se classent dans cette première catégorie : décisions prises par l'autorité locale et/ou les bailleurs de fonds. Certaines de leurs réponses originales sont : « Sur proposition de la Direction générale, en considérant les besoins du service, le mérite des employés et leur ancienneté. » ; « En fonction de l'objet du stage, les personnes susceptibles d'être concernées par ce stage sont ciblées et le choix est opéré parmi eux. » ; « C'est le directeur qui décide. » ; « Par le directeur général après avis du responsable de la formation. », etc.

En Aviation (n=7), la décision est prise par l'autorité locale. La presque totalité de ces répondants dans cette première catégorie sont des cadres moyens et une seule personne est un cadre supérieur. Certaines de leurs idées sont reprises textuellement ci-dessous : « Selon les besoins exprimés au niveau de l'entreprise ou par les partenaires extérieurs, les constructeurs du matériel aéronautique, les directeurs techniques et des opérateurs désignent les futurs stagiaires. » ; « Selon les besoins de l'entreprise... Une sélection a été faite parmi les navigants et leurs instructeurs. » ; « Les décisions se prennent sur base des besoins exprimés par les services et les dits besoins sont transmis par la direction concernée à la

direction générale qui entérine ou annule selon la situation financière de la compagnie, surtout pour les sorties à l'étranger. ».

Quelques constats de ces résultats s'imposent. Parmi les répondants appartenant au domaine de l'aviation, neuf mentionnent que les décisions d'envoyer les employés en stage viennent de l'autorité locale et que c'est l'autorité locale qui a également financé le stage. Un seul stagiaire, cadre moyen, qui a suivi son stage en France, déclare que le financement du stage avait été fait par une source extérieure. Et à la question de savoir comment sont prises les décisions d'envoyer des employés en stage, ce stagiaire répond : « Pour le moment, les décisions prises tiennent compte des possibilités d'obtention des bourses auprès des organismes et institutions internationales, cela bénéficie aux personnes indiquées à effectuer ce stage de formation. ». À notre point de vue, ce constat peut être interprété comme un signe d'une faible, voire très faible, dépendance des entreprises du secteur privé vis-à-vis des sources extérieures de financement pour assurer la formation continue de leurs personnels.

#### ***Décision prise par l'employé ou son service et l'autorité locale de l'entreprise***

Cette idée a été mentionnée par quatre répondants : deux cadres supérieurs, un cadre moyen de l'administration et un autre cadre moyen de l'aviation. Ils déclarent respectivement : « Décision est prise sur demande de l'agent et sur décision de l'autorité » ; « Sur demande de l'intéressé. » ; « Au gré des employés eux-mêmes. » et « La décision est prise par la haute direction de l'entreprise sur proposition de la direction, du service ou de l'employé stagiaire ».

#### ***Décision prise pour se conformer aux normes internationales***

À ce chapitre, deux cadres moyens, du domaine de l'aviation, ont déclaré respectivement : « Bien que coûteux, le stage du personnel technique navigant est considéré comme un élément capital, car la réglementation en la matière l'exige. » et « La réglementation de l'aviation civile recommande un recyclage par simulateur de vols chaque année. Et l'entreprise s'organise pour être en règle afin d'envoyer tout son personnel en recyclage technique. ».



À notre avis, quelle que soit la situation, que certains employés aient le droit de décider eux-mêmes d'aller en stage quand ils sentent le besoin, ce qui pourrait être la prérogative de certains cadres supérieurs, dans certaines entreprises ou que les exigences des normes internationales de l'industrie dictent la formation, il reste cependant qu'en définitive la signature de quelqu'un, quelque part, le supérieur hiérarchique, est requise pour concrétiser les intentions des concernés. Ainsi, il nous apparaît évident que la décision d'envoyer les employés en stage est prise par une autorité supérieure, mais elle peut être initiée ou influencée par les besoins exprimés dans différents services, les demandes des employés eux-mêmes, les bailleurs des fonds, les fournisseurs des formations, les exigences des normes internationales ou encore par plusieurs de ces facteurs.

Enfin, dans le cadre de notre recherche, le poids des décideurs extérieurs ou bailleurs de fonds, dans la décision d'envoyer les employés en stage en pays industrialisés, semble prévalent pour les stagiaires du domaine de l'administration et de la fiscalité, mais négligeable pour le secteur privé que constitue l'aviation civile. En effet, les partenaires extérieurs sont associés à la prise de décision et souvent aussi au financement de la formation dans 15 cas sur 18 en administration, dans 9 cas sur 9 en fiscalité et seulement dans un cas sur 10 en aviation.

#### **5.1.4 Analyse des besoins de formation**

Nous avons demandé aux stagiaires, d'une part, de nous dire si oui ou non, il y avait eu une analyse des besoins pour justifier leur formation à l'étranger et, d'autre part, dans l'affirmative, d'identifier le responsable de l'analyse des besoins.

À la question de savoir s'il y avait eu une analyse des besoins pour justifier la formation à l'étranger, la majorité des répondants (n=33) donne une réponse affirmative. Les autres (n=4) ont répondu négativement. Quant à savoir qui avait la responsabilité de réaliser l'analyse des besoins de formation, les résultats se résument comme suit : l'analyse des besoins de formation avait été réalisée soit par l'entreprise d'origine des stagiaires (n=29), soit par l'entreprise d'accueil (n=2) et soit encore par les deux entités conjointement (n=2).

L'analyse des besoins réalisée par leur entreprise ou institution d'origine (n=29) : la majorité de ces répondants sont de l'Administration (n=14), dont huit cadres supérieurs et six cadres moyens. Ci-dessous quelques-unes de leurs déclarations : « Le Ministère des travaux publics. » ; « Mon service. » ; « Le Ministère du Plan. » ; « Direction du développement extérieur. » ; « Fédération des Unions des Producteurs de mon pays. ».

La totalité des stagiaires de l'Aviation (n=10) ont répondu affirmativement. Quelques-uns de leurs propos sont : « Notre service technique. » ; « Mon entreprise ».

Un peu plus de la moitié des stagiaires du domaine de la Fiscalité (n=5) ont également répondu par l'affirmative. Ci-dessous quelques-unes des leurs déclarations : « La direction des ressources humaines de mon institution » ; « La direction générale » ; « ... par le bureau de la formation et du perfectionnement » ; « Le directeur général... ».

L'analyse des besoins a été réalisée par l'entreprise d'accueil selon quatre répondants : deux cadres supérieurs, un cadre moyen de l'administration et un autre cadre moyen de la fiscalité et quelques-uns d'entre eux ont affirmé dans leurs propres mots ceci : « Consultant canadien payé par l'un des projets » et « Par l'entreprise d'accueil ». Par contre, les quatre autres stagiaires, trois cadres moyens de la fiscalité et un cadre moyen de l'administration ont répondu qu'il n'y avait pas eu d'analyse des besoins sous quelques formes que ce soit.

En conclusion, il nous est difficile d'affirmer que le concept d'analyse des besoins de formation a la même signification pour tous les répondants. Il est probable que différents stagiaires envisagent ce concept sous des formes différentes : l'une explicite, structurée, bien organisée, s'effectuant systématiquement selon l'art; l'autre, informelle, moins visible.

#### **5.1.5 Élaboration du contenu de la formation**

En ce qui concerne la responsabilité d'élaborer la formation, nous avons regroupé les réponses des sujets (n=34) en trois sous catégories d'énoncés :

- Contenu de la formation élaboré par l'entreprise d'accueil (n=32) ;
- Contenu de la formation élaboré collectivement par l'entreprise d'origine et celle d'accueil (n=1) ;
- Contenu de la formation est l'œuvre d'un collectif d'organismes africains (n=1).

***Contenu de la formation élaboré par l'entreprise d'accueil (n=32)***

En Administration (n=15), huit cadres supérieurs et sept cadres moyens s'expriment tous ainsi : « L'institution d'accueil a élaboré la formation. ».

En Aviation (n=10), tous les stagiaires de ce domaine, six cadres moyens, trois techniciens et un cadre supérieur, ont répondu à cette question. Tous déclarent : « C'est la compagnie aérienne de l'entreprise d'accueil qui a élaboré la formation. ».

En Fiscalité (n=7), cinq cadres moyens et deux cadres supérieurs ont répondu à cette question. Cinq ont utilisé le même énoncé : « L'entreprise d'accueil a élaboré la formation. ». Un seul s'est exprimé en ces termes : « L'entreprise d'accueil a sollicité les candidatures après avoir élaboré la formation. ».

***Contenu de formation élaboré collectivement par l'entreprise d'origine et celle d'accueil (n=1)***

Le contenu de la formation a été élaboré conjointement par l'entreprise d'origine et celle d'accueil (n=1). Ce stagiaire de la fiscalité est cadre moyen. Il s'exprime ainsi : « L'entreprise d'accueil en collaboration avec l'Association des Administrateurs africains des Impôts (AAAI) ».

***Contenu de la formation est l'œuvre d'un collectif d'organismes africains (n=1)***

Le contenu de la formation a été élaboré par un collectif d'organismes africains concernés par le sujet (n=1). Ce répondant, un cadre supérieur, vient du domaine de l'administration. Son témoignage se lit comme suit : « Ce sont les institutions membres de la didacthèque dans la région subsaharienne qui ont élaboré la formation ».

Trois autres stagiaires n'y ont pas répondu : un cadre supérieur du domaine de l'Administration, deux cadres moyens dont l'un de l'administration et l'autre de la fiscalité.

Notre interprétation de ces résultats est que la formation avait été élaborée majoritairement par l'entreprise d'accueil (n=32), mais dans certains cas, l'entreprise d'origine y a mis son « input ». La réponse d'un stagiaire semble peu convaincante pour plus d'une raison.

D'abord, si la formation avait été élaborée par un collectif d'entreprises africaines concernées, comme l'affirme ce dernier, qu'est-ce qui aurait justifié l'envoi des employés à l'étranger, avec tout ce que cela implique comme coût, pour suivre une formation préparée en Afrique par les Africains eux-mêmes ? Ensuite, les formations suivies par ce stagiaire sont organisées dans des cadres bien précis. Elles sont destinées aux cadres des pays en développement. C'est le cas, par exemple, du Programme de formation des formateurs en décentralisation, qui est une composante du Programme intégré de management pour les Cadres étrangers d'une des institutions d'accueil des stagiaires. Il est difficile d'imaginer que ces programmes étaient préparés par les Africains en Afrique et donnés par les étrangers à l'étranger. Ce stagiaire nous semble donc peu informé de la situation ou n'a pas compris la question.

#### **5.1.6 Motivation à la base du stage**

Toutes les personnes interrogées ont répondu à la question portant sur la motivation à participer au stage. Les réponses semblent aller dans le sens de la trilogie de participation à la formation des adultes prônée par Knowles et al. (1998, op. cit). La majorité d'entre elles (n=31), dont 14/18 en Administration, 7/9 en Fiscalité et 10/10 en Aviation, citent des motifs appartenant à la première catégorie, celle d'adultes qui apprennent pour résoudre des problèmes pratiques (goal-oriented).

Les réponses des répondants de cette catégorie se regroupent en deux sous catégories :

- Besoin d'une formation générale et/ou d'un renforcement des capacités liées au travail et ressenti par l'individu (n=20) ;
- Besoins ressentis par l'entreprise (n=11).

*La première sous catégorie* concerne les énoncés qui mettent l'accent sur le besoin d'une formation générale et/ou d'un renforcement des capacités liées au travail et ressenti par l'individu (n=20). En administration (n=9), on retrouve cinq cadres moyens et quatre cadres supérieurs. Quelques répondants s'expriment dans ces mots : « Me perfectionner davantage pour être une meilleure gestionnaire publique. » ; « Renforcer mes compétences en management pour mieux gérer les programmes d'éducation dont j'ai la charge. » ; « Le renforcement des capacités par la mise à niveau et la mise à jour de mes connaissances. » ; « Accroissement de mes performances pratiques. ».

En fiscalité (n=7), il y a cinq cadres moyens et deux cadres supérieurs. Certaines de leurs déclarations initiales sont : « Perfectionnement des responsables des services de législation des administrations fiscales en matière de rédaction, d'harmonisation et d'interprétation des lois fiscales. » ; « Améliorer nos performances en législation. » ; « Le perfectionnement et l'opportunité des échanges entre participants. » ; « Renforcement de capacités. ». En aviation (n=4), un technicien et trois cadres moyens s'expriment ainsi : « Faire une approche de catégorie II et III, c'est-à-dire, atterrir même à visibilité zéro. ».

À l'époque d'une licence de pilote professionnel, je ne pouvais évoluer que comme simple co-pilote sur gros porteurs. La réglementation de l'organisation de l'aviation civile internationale (OACI) exige une licence de pilote de ligne avant d'aspirer au poste de Commandant de bord.

«La science évolue, la technique aussi. D'où la nécessité de se former en permanence pour être à jour».

*La deuxième sous catégorie* regroupe les énoncés centrés sur les besoins ressentis par l'entreprise (n=11). Elle compte, en Administration (n=5), trois cadres supérieurs et deux cadre moyens dont certains témoignages sont les suivants : « Renforcer les capacités des directeurs chargés de conduire le nouveau programme d'éducation du Sénégal. ; « Mise en œuvre d'une didacthèque » ; « C'est dans le cadre de la formation des cadres en décentralisation ».

En Aviation (n=6), il y a trois cadres moyens, deux techniciens et un cadre supérieur. Les expressions originales de leur motivation étaient les suivantes : « L'entreprise voulait que les employés apprennent afin qu'ils forment les autres par la suite » ; « L'acquisition par notre compagnie de deux avions du type Lockheed L-1011 exigeait des connaissances approfondies des nouvelles technologies utilisées dans ces avions. Nous devons avoir ces connaissances. » ; « Entraînement spécial sur les atterrissages en conditions de visibilité presque nulle. Nous effectuons des vols sur l'Europe. L'hiver approchant, nous étions obligés de nous recycler pour ces types d'opérations spéciales qui ne sont pas tellement d'actualité en Afrique. » ; « Réduire le coût d'envoi d'un grand nombre d'agents qui devraient prendre en charge l'exploitation d'avion sur le plan technique et opérationnel. Envoyer une personne capable d'organiser ce genre de formation sur place. » ; « Le dernier stage était motivé à la

suite de l'achat par la compagnie des trois avions, par l'urgente nécessité d'évaluer l'état technique réel de ces avions par l'analyse de leurs documentations. ». Il est important de noter que dans cette sous catégorie, il n'y a aucune personne du domaine de la fiscalité.

Certains répondants ont donné des raisons qui semblent appartenir à la seconde catégorie mentionnée ci-dessus, « learning-oriented », celle qui décrit les participants comme motivés par le désir d'apprendre, d'avoir de nouvelles connaissances, de nouvelles expériences, de nouvelles techniques. Cette catégorie est couverte par six stagiaires, dont quatre en administration et deux en fiscalité. Des énoncés initiaux de leur motivation sont : « Assimiler des règles différentes dans mon domaine » ; « Après une formation en France, voir le système canadien. » ; « Meilleure appropriation de l'approche et veiller à son intégration dans les projets/programmes d'éducation. » ; « Motivation personnelle : désir de perfectionnement et d'apprentissage du modèle nord-américain. » ; « La recherche [en vue] de connaître de nouvelles techniques innovatrices et échanger des expériences dans le cadre de compagnonnage du Ministère des travaux publics ... » et « Découverte de l'Occident. Évaluation de mes performances. Acquisition de nouvelles expériences. ».

Selon nos résultats, il ne semble pas y avoir des candidats ayant ouvertement déclarés être centrés sur l'activité de formation comme une activité sociale. À notre point de vue, ceci semble assez logique et compréhensible.

En effet, participer à une activité éducative en étant essentiellement axé sur sa dimension sociale est compréhensible pour une activité éducative dispensée localement. Ainsi, nos stagiaires étaient principalement motivés par un but pratique, le besoin de résoudre des problèmes pratiques vécus par eux ou par leurs entreprises (n=31) et, dans une moindre mesure, par l'amour du savoir, le désir d'apprendre et d'avoir de nouvelles connaissances, de nouvelles habiletés (n=6).

### 5.1.7 Désignation/sélection du stagiaire pour le stage

La question concernant la désignation et/ou sélection du stagiaire pour le stage vise à connaître, d'une part, les critères généraux de désignation des employés pour participer au stage à l'étranger et, d'autre part, les critères spécifiques qui ont guidé la sélection, du répondant lui-même dans ce stage en particulier.

La désignation et la sélection étant synonyme, nous les avons fusionnées. Les Quarante-sept réponses fournies à cette question peuvent se regrouper dans les thèmes suivants :

- Concordance entre le sujet de stage, profil des candidats et/ou besoin de l'entreprise (n=23) ;
- Désignation pour le stage à la discrétion de l'autorité supérieure (n=10) ;
- Intérêt de l'employé entériné par l'autorité supérieure locale (n=5) ;
- Rendement annuel et/ou compétence de l'employé (n=5) ;
- Ancienneté de l'employé (n=2) ;
- Concours (n=2).

*Concordance entre le sujet de stage, profil des candidats et/ou besoin de l'entreprise (n=23).*

Ce thème chapeaute les idées de neuf répondants provenant de l'Administration dont six cadres moyens et trois cadres supérieurs, huit répondants de la Fiscalité, dont six cadres moyens et deux cadres supérieurs et six répondants de l'Aviation dont un cadre supérieur, quatre cadres moyens et un technicien. Quelques-unes de leurs citations sont reprises ci-dessous. En Administration : « Être en fonction et en relation avec leurs activités du stage. » ; « J'ai été sélectionné par la coopération technique elle-même sur présentation d'un dossier de candidatures. » ; « Choix effectué selon le contenu du stage et la fonction occupée. ».

En Fiscalité : « En fonction du module de (stage) formation disponible ou élaborée, le choix est opéré parmi les employés répondant au profil. » ; « Ma candidature a été proposée, car le stage portant sur l'interprétation et la rédaction des lois fiscales, j'étais, de par mes responsabilités, une personne indiquée; je travaille à la législation et je rédige des lois. » ; « En tenant compte de l'objet du stage qui entre dans mon champ de compétences par rapport à mes fonctions. » ; « Le directeur général m'a désigné et a soumis le dossier au ministre. Il faut noter que ce stage était destiné exclusivement aux cadres travaillant au département de la législation. Donc, le choix des administrations était déjà encadré. ».

En Aviation : « C'est sur base du meilleur profil que nos directeurs proposent des agents à envoyer en stage. » ; « J'ai été sélectionné en ma qualité de premier responsable de la documentation. » ; « Les stagiaires sont désignés par compétence et aptitude à pouvoir s'adapter aux matières constitutives du stage. » ; « Par notre profil et en fonction des objectifs du service. ».

*Désignation pour le stage à la discrétion de l'autorité supérieure (n=10).* Ce thème a été relevé par 10 stagiaires : cinq personnes de l'Administration, elles sont trois cadres supérieurs et deux cadres moyens; trois personnes de l'Aviation où l'on retrouve, deux techniciens et un cadre moyen et enfin, les deux personnes de la Fiscalité tous deux cadres moyens. Voici quelques-unes de leurs déclarations. En Administration : « Désignation par le gestionnaire » ; « J'ai été désigné suite à la demande adressée directement à l'entreprise d'accueil. » ; « Ils sont désignés sur proposition de chaque directeur, suivant les besoins ressentis dans le rendement de leurs cadres. ». En Aviation : « C'est la direction des opérations qui, selon ses critères, choisit les personnes à envoyer... » ; « Tout le personnel navigant doit être recyclé et le chef de service forme des équipages selon son choix. » ;

« Les stagiaires sont désignés par leurs chefs hiérarchiques. J'ai été sélectionné en ma qualité de premier responsable de la documentation. ». En Fiscalité : « La direction générale des impôts désigne le candidat à envoyer en stage. » et « Ils sont proposés par le directeur sur la base de leurs responsabilités actuelles et du domaine d'action qui est le leur. ».

*Intérêt de l'employé entériné par l'autorité supérieur locale (n=5).* Les répondants ayant contribué à ce thème, un cadre supérieur et un cadre moyen de l'administration, deux cadres moyens de la fiscalité et enfin, un technicien de l'aviation. Ci-dessous quelques-uns de leurs témoignages.

En Administration : « Sur demande des agents et sur décision de l'autorité ou dépôt de candidature par les intéressés, élection selon les profils et les besoins de la direction, choix est entériné par le cabinet. » ; « Chaque candidat prospecte aussi bien le stage que son financement, la hiérarchie ne faisait que donner l'autorisation nécessaire. ». En Fiscalité :



« La direction générale des impôts désigne le candidat à envoyer en stage. » ; « J'ai proposé ma candidature, car le stage portant sur l'interprétation et la rédaction des lois fiscales, j'étais, de par mes responsabilités, une personne indiquée; je travaille à la législation et je rédige les textes des lois. ». En Aviation : « Après ma demande pour le stage, c'est la direction des opérations qui selon ses critères choisit les personnes à envoyer au simulateur entre autres la compétence, la discipline et l'ancienneté. ».

*Rendement annuel et/ou compétence de l'employé (n=5).* Ce thème a été relevé par quatre cadres supérieurs de l'Administration et un cadre moyen de l'Aviation. Nous présentons ci-dessous leurs propos. En Administration : « Annuellement, l'institution renforce mes compétences pour pouvoir bien remplir mon rôle. » ; « Auparavant, les fonctions étaient notées à la fin de chaque année et des avantages étaient accordés en conséquence et aussi le poste occupé. » ; « La sélection se fait sur demande de l'employé ou après analyse des résultats de fin d'année sur le rendement du personnel. ». En Aviation : « En fonction de besoin et des compétences ».

Ancienneté de l'employé (n=2). Deux cadres moyens, l'un de l'Aviation et l'autre de la Fiscalité ont énoncé les propos suivants : « ...en considérant l'ancienneté de l'employé. » et « En fonction des besoins, aptitudes et ancienneté au poste. ».

*Concours (n=2).* Ce thème est chapeauté par les propos de deux cadres moyens, l'un en Fiscalité et l'autre en Aviation : « Sur sélection en relation avec la coopération française sur test ou sur dossier + test. » et « Étant instructeur depuis plus de 23 ans, j'avais le profil recherché pour suivre ce stage intensif et réussir aux différents tests. ». Deux autres stagiaires, un cadre supérieur en Administration et un autre cadre moyen en Aviation, ont donné des réponses qui sont, à notre point de vue, hors du contexte de la question, ils s'expriment ainsi : « Je suis la première personne à bénéficier d'un stage à l'étranger dans mon service » et « Les stages de formation continue sont très rares dans mon entreprise ».

## 5.2 RESPONSABILITÉ DES PARTENAIRES

Nous avons cherché à connaître les rôles joués par chaque partenaire (Entreprises d'origine, Entreprises d'accueil et Stagiaire) durant cette période préparatoire au stage. Deux dimensions, qui émergent des réponses obtenues, permettent de décrire la responsabilité des partenaires : la préparation administrative et/ou logistique et la préparation pédagogique. Pour chacune de ces dimensions, les témoignages des stagiaires ont été regroupés en des énoncés génériques. Pour chacun des énoncés ainsi obtenus, nous présentons, pour fin d'illustration, quelques citations extraites des réponses des stagiaires eux-mêmes.

### 5.2.1 Entreprise d'origine des stagiaires

#### *Préparation administrative et/ou logistique (n=22)*

Le rôle joué par l'entreprise d'origine dans la préparation administrative et/ou logistique s'articule autour de deux thèmes suivants :

- Faciliter la logistique de voyage et de financement (n=20) ;
- Choisir le stagiaire et/ou l'institution de formation (n=2).

Pour faciliter la logistique de voyage et de financement (n=20), en Aviation : la presque totalité des stagiaires de l'aviation (n=9) évoquent cette idée. Ils sont cinq cadres moyens, trois techniciens et un cadre supérieur. Quelques-uns de leurs énoncés sont : « L'entreprise d'origine a assumé les coûts de l'achat des matériels et de la formation du personnel. » ; « Préparation logistique de voyage et tous les frais inhérents ont été assumés par l'entreprise d'origine. » ; « Financement de l'opération d'acquisition de l'avion et son transport, la responsabilité de conduire l'avion et son entretien revenaient à notre compagnie à partir de Victorville. ».

En Administration (n=7) : sept stagiaires évoquent également cette idée. Parmi eux, on retrouve quatre cadres moyens et trois cadres supérieurs. Ci-dessous quelques exemples de leurs énoncés originaux : « La requête de financement » ; « ...logistique : démarches pour les voyages et obtention de sources de financement. » ; « Gestion du billet d'avion et frais de mission. » ; « ...émettre une autorisation de mise en stage. ».

En Fiscalité (n=4) : quatre personnes font également partie de ceux qui ont évoqué cette idée. Parmi elles, on retrouve trois cadres moyens et un cadre supérieur. Quelques-unes de leurs citations sont : « ...achat de billets et gratifications d'un petit forfait de 200 000 FCFA. » ; « ...l'obligation pour notre entreprise était de prendre en charge les frais de transport. » ; « Fournir les documents de la fiscalité de notre pays et prendre en charge les frais de transport du stagiaire ainsi qu'une partie des frais de séjour. »;

Pour choisir le stagiaire et/ou l'institution de formation (n=2), cette idée est mentionnée par un cadre supérieur de l'administration et un cadre moyen de la fiscalité qui ont déclaré respectivement que leur entreprise d'origine a effectué : « Le choix du stagiaire et de l'institution de formation » et « Désignation du stagiaire, réponse à l'entreprise d'accueil, signature de l'ordre de mission... ».

### ***Préparation pédagogique (n=13)***

Le rôle joué par l'organisme d'origine dans la préparation pédagogique s'articule autour de deux thèmes :

- Analyser les besoins de formation (n=5);
- Participer activement à tous les aspects de la préparation pédagogique (n=8).

*Analyser les besoins de formation (N=5).* Ce thème est relevé par cinq répondants : deux cadres supérieurs et un cadre moyen de l'Administration; un cadre moyen de l'Aviation et un cadre moyen de la Fiscalité. Ils mentionnent plusieurs idées différentes dont voici quelques-unes reprises textuellement : « L'analyse des besoins de formation. » ; « Suggestions en ce qui concerne le contenu du stage par rapport aux besoins de l'entreprise. » ; « Notre entreprise avait analysé ses besoins en matériels techniques. ». Ces réponses illustrent l'application de la stratégie 3 parmi celles prévues pour l'entreprise d'origine au cours de cette phase, dans le SIAT de Broad et Newstrom (1992) (voir tableau 2.2).

*Participer activement à tous les aspects de la préparation pédagogique (n=8).* Ce thème est relevé par huit personnes. Quatre d'entre elles viennent de l'Administration : trois cadres supérieurs et un cadre moyen. Trois autres viennent de la Fiscalité : deux cadres moyens et un cadre supérieur. La dernière personne vient de l'Aviation, elle est cadre moyen. Quelques-unes de leurs citations sont présentées ci-dessous :

En Administration : « Notre entreprise a participé à toutes les étapes du processus. » ; « ... seulement le patron m'a aidé à identifier une problématique que je devais traiter durant le stage. » ; « Choix d'un sujet de consultation relatif à des préoccupations liées au fonctionnement de notre direction. » ; « ...préparation des documents d'un projet comme exemple. ».

En Aviation : « Préparation théorique aux épreuves. » et en Fiscalité : « Transmission des renseignements et informations de même que la documentation fiscale à l'entreprise d'accueil. » ; « Prendre toutes les dispositions pratiques et veiller à l'exécution par moi du document demandé par l'entreprise d'accueil. » ; « Mon entreprise m'a fourni les documents de la fiscalité de notre pays... ».

Il faut ajouter que six autres stagiaires ont mentionné que leur entreprise d'origine n'avait eu aucune responsabilité dans cette période préparatoire au stage et que quatre autres, n'ont donné aucune réponse à cette question.

En résumé, les entreprises d'origine des stagiaires semblent avoir eu un rôle certain dans les deux dimensions : préparation administrative et préparation pédagogique. Sur les 37 personnes interrogées : 27 ont répondu positivement, 6 ont répondu négativement, tandis que quatre personnes n'ont fourni aucune réponse à cette question. Les 27 personnes qui ont répondu fournissent des informations qui illustrent bien l'implication de certaines entreprises d'origine en tant que partenaires à cette phase du processus. Elles semblent donc avoir joué leurs rôles d'une façon évidente dans les deux dimensions. Contrairement à leurs collègues de l'Administration et de la Fiscalité, aucun stagiaire de l'Aviation n'a fait état d'une absence totale de l'implication de son entreprise d'origine dans cette période.

Cela semble révélateur : la formation étant un investissement, le secteur privé suit sa trajectoire du début à la fin. Ce qui n'est pas toujours le cas dans le secteur public.

## 5.2.2 Entreprise d'accueil des stagiaires

### *Préparation administrative et/ou logistique (n=25)*

Le rôle joué par l'organisme d'accueil dans la préparation administrative et/ou logistique s'articule au tour de quatre thèmes ci-dessous :

- Collaborer à la sélection des stagiaires (n=3) ;
- Veiller à tous les aspects de la préparation administrative et/ou logistique (n=16) ;
- Faire la promotion de ses produits dans les pays des stagiaires (n=2) ;
- Maintenir un contact régulier avec les stagiaires et leurs institutions (n=4).

*Collaborer à la sélection des stagiaires (n=3).* Un cadre moyen et un cadre supérieur de l'Administration ainsi qu'un cadre moyen de l'Aviation ont alimenté cet énoncé. Chacun d'eux affirme : « Sélection des candidats (admission) et notification... » ; « L'entreprise d'accueil a répondu pour adopter ma formation/échange d'expériences en conséquence. » ; « L'entreprise d'accueil a fait l'étude des curriculum vitae (CV) des candidats. ».

*Veiller à tous les aspects de la préparation administrative et/ou logistique (n=16).* Cet énoncé a été relevé par plusieurs répondants : en Administration, sept personnes, dont trois cadres supérieurs et quatre cadre moyens. Certains d'entre eux mentionnent ceci : « L'accueil à l'aéroport de Québec et l'installation à l'hôtel... » ; « Tous les détails du déroulement des activités [...] ont été portés à ma connaissance avant mon arrivée. » ; « ...information sur les possibilités de trouver des bourses » ; « Réservation des hôtels et accueil à l'aéroport ; « Grâce à l'intervention de l'entreprise d'accueil, un financement m'a été accordé par une institution de financement. ».

En Fiscalité, cinq sujets, dont quatre cadres moyens et un cadre supérieur abordent cet aspect. Quelques-uns d'entre eux déclarent ce qui suit : « ...informations par courriel et par téléphones sur le climat afin de mieux s'équiper » ; « ...transmission informatique pour l'accueil et l'hébergement. » ; « Réservation des hôtels et accueil à l'aéroport. » ; « ...les dispositions relatives au logement, aux visites. ».

En Aviation, il y a eu quatre personnes qui ont mentionné cet énoncé, dont deux techniciens, un cadre moyen et un cadre supérieur. Certains de leurs thèmes sont : « L'hôtel et le transport étaient organisés. Les manuels de vols étaient préparés. » ; « Envoi aux stagiaires des formulaires I-20 pour faciliter l'obtention de visa... » ; « Ils ont préparé le cadre d'accueil... ».

*Faire la promotion de ses produits dans les pays des stagiaires (n=2).* Les activités promotionnelles ont également fait partie des responsabilités des entreprises d'accueil en amont de la formation. Il s'agissait de faire connaître les programmes de formation aux bénéficiaires visés, en leur envoyant de la documentation et/ou en les visitant dans leurs pays respectifs.

Deux répondants, cadres supérieurs de la Fiscalité et de l'Administration, ont évoqué cette idée en ces termes : « L'entreprise d'accueil a pris toutes les dispositions pour une organisation parfaite depuis l'envoi de la lettre d'invitation à mon institution et ceci suffisamment à temps. » ; « De passage dans mon pays, dans le cadre de la promotion de ses produits, l'organisme d'accueil a proposé ce type de formation et mon entreprise l'a adoptée ».

*Le maintien d'un contact régulier avec les stagiaires et leurs institutions (n=4)* a été relevé par quatre stagiaires dont deux cadres moyens et un cadre supérieur de l'Administration ainsi que par un cadre moyen de la Fiscalité. Quelques répondants déclarent : « Contact permanent avec mon institution. » ; « Par des échanges des courriels entre le bureau Central de coordination et le service... ».

### ***Préparation pédagogique (n=47)***

Le rôle joué par l'organisme d'accueil dans la préparation pédagogique est couvert par trois thèmes regroupant 47 énoncés participants :

- Élaborer le contenu de la formation (n=38) ;
- Préparer les stratégies pédagogiques (n=7) ;
- Collaborer à l'analyse de besoin de formation (n=2).

*Élaborer le contenu de la formation (n=38).* Au point 5.1.5, qui traite exclusivement de l'élaboration du contenu de la formation, il ressort clairement des réponses de 31 stagiaires que l'élaboration du contenu de la formation était essentiellement de la responsabilité de l'organisme d'accueil. De plus, à la question qui demande aux stagiaires de décrire brièvement comment le stage a été préparé au niveau de l'organisme d'accueil, les répondants ont repris pratiquement les mêmes idées. Les quelques aspects qui diffèrent (n=7) de leurs propos sont, cependant, les suivants : en Administration : « Planification et exécution du programme de formation. » ; « L'entreprise d'accueil a préparé le programme de formation. » ; en Fiscalité : « Ils ont préparé les documents de travail que nous avons pris à notre arrivée. » ; « Par l'envoi d'informations sur le contenu, les conditions et les outils nécessaires pour le stage. » ; « La préparation du programme, des rapports » et en Aviation : « ...un briefing était fait dès notre arrivée par les instructeurs sur ce que nous devons faire selon le programme convenu entre les deux entreprises. » ; « Préparations théoriques et pratiques de la formation. ».

*Préparer les stratégies pédagogiques (n=7).* Cet énoncé provenait de sept stagiaires dont deux cadres supérieurs de l'Administration, deux cadres moyens du même domaine deux cadres moyens de la Fiscalité et un cadre moyen de l'Aviation. Ci-dessous quelques énoncés à titre d'illustration : en Administration, « Tous les détails du déroulement des activités de formation et du séjour au Québec ont été portés à ma connaissance avant mon arrivée. » ; « Envoi d'une lettre d'information sur l'organisation du programme et conditions de participation. » ; « ... mise en place de la logistique de formation. ». En Fiscalité : « Par l'envoi d'informations sur le contenu, les conditions et les outils nécessaires pour le stage » ; « Préparation des documents et confection des accessoires (sacs, badges, etc.) » et en Aviation : « Réservation des simulations (Booking). ».

*Collaborer à l'analyse de besoin de formation (n=2).* Deux répondants, un cadre moyen et un cadre supérieur de l'Administration ont affirmé que l'analyse des besoins avait été une œuvre conjointe entre l'entreprise d'origine et celle d'accueil. Dans leurs propres mots, ils ont déclaré tous les deux : « Ministère et Agence canadienne du développement international. ».

En considérant l'élaboration du contenu de la formation ainsi que les autres aspects décrits ci-dessus comme faisant partie d'une même dimension du processus de stage, la dimension pédagogique de la formation, nous pouvons conclure que les rôles et les responsabilités des entreprises d'accueil étaient principalement de deux ordres : les rôles administratifs et logistiques (n=38) et les rôles pédagogiques (n= 47).

Ce résultat montre bien que les entreprises d'accueil se préoccupent un peu plus de la préparation pédagogique que de la préparation administrative.

### **5.2.3 Stagiaire**

Les résultats obtenus montrent que les rôles joués par les stagiaires dans cette phase du stage a été aussi bidimensionnel : préparation administrative/logistique et préparation pédagogique.

#### ***Préparation administrative et/ou logistique (n=8)***

Les rôles joués par les stagiaires dans la préparation administrative et/ou logistique s'articlent au tour du thème suivant : remplir les formalités administratives et/ou logistiques requises avant le stage. Ce thème est couvert par les déclarations de huit stagiaires, dont trois cadres moyens et un cadre supérieur en Administration, un cadre supérieur et un cadre moyen en Fiscalité, ils sont l'un cadre supérieur et l'autre cadre moyen et enfin, un cadre moyen et un technicien de l'Aviation. Quelques-unes de leurs déclarations sont : en Administration : « J'ai formulé une requête auprès d'une institution de financement pour financer mon stage. » ; « ...j'ai préparé le matériel du voyage. » ; « J'ai fourni des documents administratifs pour les formalités de voyage. ». En Fiscalité : « ...j'ai fourni des renseignements personnels demandés par l'entreprise d'accueil... » ; « Sur le plan technique, ne connaissant pas le contenu du stage, je n'ai pas préparé quelque chose de spécifique. Sur le plan matériel : j'ai demandé le visa. ». En Aviation : « Inscription dans une école de l'Institution qui a organisé le stage. ».



### *Préparation pédagogique (n=29)*

Les rôles joués par les stagiaires dans la préparation pédagogique s'articlent autour de deux énoncés.

- Identifier la problématique à traiter durant le stage (n=2 ;
- Préparer des documents ou des cas pouvant servir de matériels d'apprentissage (n=27).

*Identifier la problématique à traiter durant le stage (n=2).* Cette idée a été relevée par deux stagiaires de l'Administration : un cadre supérieur et un cadre moyen. Les deux stagiaires s'expriment respectivement dans ces termes :

Nous avons identifié une problématique. J'ai identifié, en collaboration avec mon patron, un domaine de formation pointu et j'ai fait la recherche d'une institution de formation étrangère. Nous sommes partis à la recherche d'une institution étrangère et nous sommes tombés sur cette entreprise d'accueil.

« Cette formation s'inscrivait dans mes occupations professionnelles, j'ai préparé un certain nombre de difficultés rencontrées dans mon travail. ».

*Préparer des documents ou des cas pouvant servir de matériels d'apprentissage (n=26).* En Administration, cet énoncé est relevé par douze sujets dont sept cadres supérieurs et cinq cadres moyens. En Aviation, sept sujets y ont contribué dont cinq cadres moyens et deux techniciens. En Fiscalité, sept autres y ont fait mention dont six cadres moyens et un cadre supérieur. Ci-dessous quelques-unes de leurs déclarations : en administration : « Recueillir d'abord avant le départ des informations sur le « genre<sup>6</sup> », demander le contenu de la formation pour me préparer avant le stage. De plus, je me suis entretenu avec un ancien stagiaire pour préparer le stage » ; « Revue des connaissances antérieures dans les matières retenues au programme de formation. » ; « J'ai préparé mon thème de consultation et j'ai étudié les différents documents envoyés par l'institution d'accueil et celle de financement. » ; « J'ai préparé une communication sur la décentralisation de mon pays. » ; « J'ai collecté des informations sur le thème. Documentation et rapport d'activités. ».

---

<sup>6</sup> Discrimination positive en faveur des femmes dans l'élaboration des projets dans l'entreprise.

En aviation : « J'ai effectué une révision de mon cours théorique par des études et recherche personnelle. » ; « J'ai révisé tous les systèmes recommandés ainsi que les procédures. » ; « J'ai eu à chercher et à collecter les différentes informations sur la matière de mon prochain stage, pour déjà me faire une idée de ce que serait cette formation. ».

En fiscalité : « Par rapport à l'objectif du stage, j'ai fait une sélection des documents en collaboration avec le responsable du service et j'en ai fait une lecture pour plus d'information en attendant le départ et le début du stage. » ; « J'ai préparé les documents pouvant me servir pendant le stage. » et ce dernier stagiaire témoigne qu'il a préparé ses documents de consultation au stage en collaboration avec son entreprise :

« J'ai préparé avec mes services la mise à jour du code des impôts et j'avais réalisé la mise à jour du document intitulé *Structure du système fiscal*. Ce résultat correspond à une mise en pratique des stratégies 1, 2 et 3 prévues pour le stagiaire pendant la période préformation dans le système intégré d'appui au transfert (SIAT) de Broad et Newstrom (voir Tableau 2.2).

Comme synthèse partielle, nous pouvons dire que, tous domaines confondus, les stagiaires se sont préparés tant sur le plan administratif que sur le plan pédagogique. Mais, plus des répondants se sont préoccupés davantage de la préparation pédagogique que de la préparation administrative. En effet, vingt-neuf stagiaires sur trente-sept relèvent des activités préparatoires à l'apprentissage de plusieurs natures, comparativement à huit qui disent s'être aussi préparés sur le plan administratif.

Pour l'ensemble, relativement aux rôles et responsabilités des partenaires, le tableau 5.1 synthétise bien les poids respectifs de chaque partenaire à la fois globalement et par catégorie de préparation (Préparation administrative et logistique ou PAL et préparation pédagogique ou PP).

Tableau 5.1

## Synthèse des rôles et responsabilités des partenaires

Partenaires	Préparation administrative et logistique (PAL)	Préparation pédagogique (PP)	Total d'énoncés
Entreprise d'origine	22	13	35
Stagiaire	8	29	37
Entreprise d'accueil	25	47	72
Total d'énoncés	55	89	144

L'entreprise d'accueil bat le record non seulement en matière de préparation tout court (la moitié de tous les énoncés, soit 72 énoncés sur 144, lui sont attribués), mais aussi en matière de préparation administrative et logistique où 25 énoncés sur 55 la concernent ainsi qu'en matière de préparation pédagogique où elle totalise 47 énoncés sur 89.

Le fait que deux partenaires, l'entreprise d'accueil et le stagiaire, soient plus préoccupés par la préparation pédagogique que par la préparation administrative et logistique est, à notre point de vue, un facteur susceptible de favoriser la maîtrise des acquis de formation et leur transfert en situation de travail.

Globalement, l'amorce de la dynamique de transfert semble se jouer, pour nos sujets aussi, autour du triangle de la formation de Bazin (1978 op. cit.) et de la trilogie SEF (Stagiaire, Entreprise d'origine et Formateur) située dans une perspective temporelle, comme soutenue par Broad et Newstrom (1992, op. cit). Les trois partenaires sont préoccupés à des degrés divers par les activités préparatoires au stage, principalement les activités relatives à la préparation pédagogique.

## **CHAPITRE VI**

### **PÉRIODE DE STAGE**

Au chapitre précédent, nous avons décrit les interactions et les activités de la période pré stage. Le présent chapitre est consacré au stage proprement dit, à la période où les stagiaires devraient réaliser l'acquisition des connaissances et le développement des compétences requises pour performer une fois de retour au travail. Son objectif consiste à décrire et à analyser les représentations des stagiaires sur le déroulement du stage.

Nous avons fourni aux stagiaires sept paramètres pour articuler leur description de cette période : 1) qualité d'accueil réservé aux stagiaires ; 2) contenu de stage et pertinence de la formation ; 3) organisation pédagogique de la formation ; 4) perception des exercices proposés ; 5) rôle de l'entreprise d'origine durant la période de stage ; 6) modalités d'évaluation utilisées par les formateurs et, enfin 7) stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser le transfert une fois de retour au travail. Nous présentons ci-dessous, pour chaque paramètre, les descriptions des stagiaires ainsi que quelques-uns de leurs témoignages.

#### **6.1 QUALITÉ D'ACCUEIL RÉSERVÉ AUX STAGIAIRES**

Le climat fait partie des éléments propices à l'apprentissage que Knowles (1990) recommande de développer pour une action de formation efficace. Une attention appropriée accordée à l'accueil des participants constitue une bonne stratégie de brise glace et prépare les stagiaires à démarrer la formation dans un climat favorable à l'apprentissage.

Tous les sujets ont répondu à notre requête : « Décrivez l'accueil qui vous a été réservé par l'entreprise ou l'institution où vous avez fait le stage ». Leurs réponses se regroupent en deux catégories :

- Les réponses courtes, simples où le sujet donne une appréciation brève de l'accueil reçu, sans aucune précision ou spécification;
- Les réponses élaborées, où le sujet donne une appréciation de l'accueil en précisant un aspect ou quelques aspects de celui-ci.

Les réponses de quinze stagiaires, dont dix de l'Administration et cinq de la Fiscalité, appartiennent à la première catégorie et s'expriment comme suit : «Très bon accueil»; «L'accueil était satisfaisant»; «Des conditions favorables ont été créées»; «L'accueil a été chaleureux et cordial»; «Très bon, chaleureux et même prévenant»; «Bon»; «Bien» ; «Sans faute» et «Un bon accueil».

Vingt et un stagiaires, dont les dix de l'Aviation, sept de l'Administration et quatre de la Fiscalité, ont soit élaboré leurs réponses, soit donné quelques spécifications des aspects précis de l'accueil qu'ils ont appréciés. Dans cette catégorie, les réponses se rattachent à l'un ou l'autre ou à plusieurs des aspects suivants de l'accueil : accueil à l'aéroport, hébergement, visites de la ville, réceptions ou cocktails organisés à la première journée d'accueil et/ou à la fin du stage, disponibilité des formateurs et logistique en général (accès au transport, aux équipements de travail, aux moyens de communication : téléphone et Internet).

En résumé, pour les sujets qui ont élaboré leurs réponses, l'accueil est compris comme englobant; il inclut l'accueil à l'aéroport, l'hébergement, le lancement du stage, l'ambiance générale de la rencontre de deux partenaires (formateurs/formés), toutes les facilités dont ils ont bénéficié, l'atmosphère agréable dans laquelle ils ont baigné quotidiennement. Globalement, trente-six stagiaires sur trente-sept ont été satisfaits ou très satisfaits de l'accueil reçu dans les entreprises/institutions d'accueil, si on se réfère aux qualificatifs utilisés pour décrire l'accueil : excellent, fantastique, parfait, très chaleureux, très sympathique, très bon accueil, satisfaisant, bon, bien, etc. Sur la base de ces résultats, il est permis de conclure que le climat était favorable à l'apprentissage.<sup>7</sup>

## 6.2 CONTENU DE STAGE ET PERTINENCE DE LA FORMATION

La question «En quoi consistait le stage ou la formation ?» vise à décrire le contenu de celui-ci; alors que deux sous questions visent l'appréciation, par les stagiaires, de la pertinence du contenu par rapport aux attentes tant des entreprises d'origines que des stagiaires eux-mêmes.

---

<sup>7</sup> Une seule personne sur trente-sept a fourni une réponse indéterminée.

### 6.2.1 Contenu de stage ou de la formation

Les trente-sept stagiaires ont répondu à cette question. Selon notre analyse de leurs réponses, le contenu de la formation est couvert par les trois énoncés suivants qui sont spécifiques à chaque domaine de stage :

#### *Élaboration, rédaction, interprétation et harmonisation des politiques fiscales (n=9)*

Ce premier thème est spécifique à tous les stagiaires du domaine de la Fiscalité. Ils insistent sur leur expérience fiscale canadienne. Certains d'entre eux s'expriment ainsi : « Acquisition de techniques nouvelles canadiennes en rédaction, interprétation et harmonisation des lois fiscales. » ; « S'inspirer de l'expérience du Canada en matière de rédaction, interprétation et harmonisation des lois fiscales. » ; « Prendre connaissance des méthodes d'interprétation et de rédaction des lois fiscales au Canada. ».

#### *Gestion de projets, organisation des ressources humaines, gestion des changements (n=18)*

Ce thème est spécifique au domaine de l'Administration. Tous les répondants de ce domaine (n=18) ont décrit le contenu de leur stage à l'aide de ce thème. Ci-dessous quelques descriptions exemplaires de ce groupe : « Développement des habiletés en gestions (PIMCE). » ; « Renforcer notre capacité en gestion de projet par résultats. » ; « Apprentissage des indicateurs de performance et le système de suivi des évaluations. » ; « Former et outiller le stagiaire pour l'implantation adéquate de projets et aussi l'acquisition d'habiletés en gestion de l'organisation et des ressources humaines. » ; « Développement de capacités en management des directeurs et chefs de service. » ; « Maîtriser les nouvelles méthodes de gestion des travaux. » ; « Renforcer nos capacités en gestion des projets par résultats. ». « C'est une formation des formateurs. » ; « Préparer le devis de recherche et former les formateurs en décentralisation. ».

#### *Acquisition d'outils et des compétences dans le domaine de l'Aviation (n=10)*

Ce troisième thème est exclusif au domaine de l'Aviation. Dix stagiaires de ce domaine dont six cadres moyens, un cadre supérieur et trois techniciens ont décrit leurs stages dans des termes couverts par ce énoncé, notamment : « Acquérir les outils et les compétences requises pour la maintenance d'un certain type d'avions. » ; « Formation sur la qualification d'Avions

L1011 Tristar. » ; « Composition et analyse de la documentation technique des avions. » ; « Réédition de manuel... » ; « Obtention de licence de pilote de ligne pour devenir CDT de bord. » ; « Apprentissage sur les procédures Aéronefs L-1011. ».

### 6.2.2 Appréciation de la pertinence de stage

Comme soutenu par Caffarella, Hodges, Seyler et al., déjà cités au chapitre II, participer à un stage, à une formation, n'est pas tout. Il faut encore que le contenu de stage ou de formation soit perçu comme correspondant aux apprentissages recherchés par le stagiaire pour assurer sa performance; autrement dit, il faut que le contenu de stage soit perçu comme pertinent par le stagiaire. Tardif (1999) confirme cette perspective dans sa définition de la première étape du processus de transfert qu'il nomme encodage des apprentissages de la tâche source où il lie le contenu des apprentissages et leur projection dans les contextes de la réutilisation de ces apprentissages. Les deux sous questions suivantes visent à identifier les représentations que se font les stagiaires de la pertinence du contenu de stage:

- Dans quelles mesures les contenus et les objectifs de formation répondaient-ils aux besoins et aux problèmes concrets vécus *par votre entreprise ou institution* ?
- Dans quelles mesures les contenus et les objectifs de formation répondaient-ils aux besoins et aux problèmes concrets vécus *par vous-même*?

Les réponses à ces sous questions ont été fusionnées en raison du fait que la plupart des répondants n'ont pas fait de différence entre la pertinence du contenu de stage pour leur entreprise et la pertinence perçue par eux-mêmes. Ce qui fait que, soit, ils y répondent textuellement de la même façon, soit, ils répondent à l'une et laissent l'autre sans réponse.

Toutes les personnes interrogées affirment que les contenus et les objectifs de stage étaient pertinents et utiles. Mais, la justification de cette pertinence et de cette utilité du contenu de stage s'articule au tour des deux catégories suivantes qui ne sont pas nécessairement exclusives :

- Conformité du stage au mandat ou aux fonctions exercées ;
- Ce stage est une réponse à un obstacle-objectif<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Selon Meirieu (1995), un **obstacle-objectif** est une difficulté émergeant dans la réalisation d'une tâche et qui permet d'engager un apprentissage pour la surmonter.

*Conformité du stage au mandat ou aux fonctions exercées. (n=25)*

La pertinence du contenu relève ici de la conformité entre les objectifs du stage et les fonctions exercées par le stagiaire ou le mandat de son unité d'appartenance. De ce fait, le stage permet un renforcement des capacités professionnelles. En Administration (n=11), cette idée est relevée par huit cadres supérieurs et trois cadres moyens. Quelques expressions de leurs opinions sont : « Le thème, les contenus et les objectifs de la formation répondent à une question de préoccupation nationale, voire régionale. » ; « Il s'agit de la gestion des projets, multisectoriel et multi bailleurs. Cette formation répond donc aux objectifs de suivi/évaluation de ce programme. ».

En Fiscalité (n=7), six cadres moyens et un cadre supérieur ont évoqué cette idée. Ci-dessous deux citations de leurs opinions : « C'est en fonction de nos besoins que le stage a été organisé. ».

La Direction générale des impôts rédige chaque année des projets de lois et règlement en matière fiscale (du moins propose des modifications) qui sont soumis à l'assemblée nationale pour vote. La DGI interprète également les lois de ses rapports avec le contribuable. Partager l'expérience canadienne en ce qui concerne : 1) l'organisation des services de rédaction, 2) les méthodes d'interprétation des lois par l'administration et les tribunaux (en cas de litige avec le contribuable et 3) voir dans quelle mesure l'adapter à mon pays. Ces trois points cités constituant le lot [...] des réalités auxquelles je fais face dans l'exercice de mes fonctions.

En Aviation (n=7), quatre cadres moyens, deux techniciens et un cadre supérieur ont donné les témoignages suivants pour justifier la pertinence du contenu de leur formation :

Notre stage a un objectif clair. Il nous prépare à passer avec succès les 3 tests FAA pour l'obtention de la licence américaine d'instructeurs en aviation. L'entreprise d'accueil qui nous a reçu est très rodée dans ces genres de formations depuis plusieurs années. Elle a mis à notre disposition toute la documentation et le personnel capable de nous aider à réussir.

« Le stage était très bénéfique, car depuis 2 ans, nous effectuons des vols vers l'Europe et nous avons l'obligation d'avoir une qualification à visibilité réduite. » ; « Dans ce domaine spécialisé qu'est l'aviation, rien n'est laissé au hasard, donc dans l'ensemble, les objectifs de formation ont répondu aux besoins concrets sur le terrain. À quelque nuance près. ».



*Ce stage est une réponse à un obstacle-objectif (n=12)*

Ici, la pertinence du contenu tient au fait que les objectifs du stage concordent bien avec des solutions recherchées pour résoudre un ou des problèmes fonctionnels vécus par le stagiaire ou par son unité d'appartenance.

En Administration (n=7), les déclarations de cinq cadres moyens et de deux cadres supérieurs sont couvertes par cet énoncé. Les répondants mentionnent notamment : « ...Cela signifie qu'il répond aux problèmes concrets vécus par mon institution. » ; « Les pistes de solutions aux problèmes majeurs quant à la mise en place d'un système d'évaluation du rendement du personnel selon notre loi sur la fonction publique. » ; « Les objectifs de formation correspondaient parfaitement aux problèmes rencontrés au sein de mon service. » ; « Les outils de planification et les tableaux de bord ainsi que l'initiation aux logiciels vont résoudre nos difficultés de suivi et évaluation de nos projets ou programme. ». En Aviation (n=3), deux cadres moyens et un technicien ont également évoqué les problèmes vécus pour justifier la pertinence du contenu de leur stage. Les deux citations ci-dessous en font foi :

La documentation reçue renferme des informations techniques qui permettent au service de résoudre certains problèmes concrets et satisfaire à certains besoins. À titre d'exemple, nous avons eu des informations utiles sur le programme d'entretien des avions, informations dont le service ne disposait pas auparavant.

L'entreprise d'accueil s'occupe de stockage des avions et les prépare pour les vols de convois à toutes les infrastructures pour la maintenance. Ce stage était bénéfique pour notre jeune entreprise. Nous avons acquis des connaissances sur l'entretien des avions, sur des outillages spécifiques ainsi que sur des procédures en vigueur. Tout ceci apporte des solutions à nos problèmes.

En Fiscalité (n=2), un cadre moyen et un cadre supérieur ont respectivement justifié la pertinence du contenu de leur stage en ces termes : « Notre service a des difficultés dans la rédaction et l'interprétation des lois en général. » ; « Les contenus et objectifs de formation répondent parfaitement aux problèmes concrets vécus par mon institution. ».

Pour synthétiser, la justification de la pertinence du contenu de stage est bidimensionnelle : 1) la concordance entre le contenu/objectifs de stage et les attributions des fonctions exercées par le stagiaire ou le mandat de son unité d'appartenance et 2) le caractère approprié du programme (contenu/objectifs) de stage pour venir à bout d'un obstacle-objectif.

Ce résultat s'aligne avec la variable 3 parmi les six identifiées par Caffarella comme influençant positivement ou négativement le transfert (voir Figure 2.3).

### **6.3 ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DE LA FORMATION**

L'organisation pédagogique d'une formation inclut, d'une part, l'environnement et les outils (ressources) pédagogiques rendus disponibles pour la formation et, d'autre part, la conduite de la formation.

#### **6.3.1 Environnement et outils pédagogiques utilisés**

L'environnement d'apprentissage a été opérationnalisé en le réduisant à sa dimension technologique, l'environnement technologique de stage, qui est compris ici comme tout l'appareillage technologique, tous les outils pédagogiques utilisés par le formateur pour faciliter l'apprentissage aux personnes en formation. Selon Seyder et al. (1998), l'environnement d'apprentissage a été, lui aussi, trouvé en relation directe avec la motivation à transférer les acquis de formation en situation de travail. Cet énoncé a été évoqué plusieurs fois (n=32) sous diverses formes dans les descriptions que font les stagiaires de leur environnement d'apprentissage, plus précisément par huit cadres supérieurs et sept cadres moyens de l'Administration, (n=15), un cadre supérieur, six cadres moyens et trois techniciens de l'Aviation (n=10), deux cadres supérieurs et cinq cadres moyens de la Fiscalité (n=7).

Quelques extraits de leurs descriptions suivent : « Classe parfaite - outils didactiques adéquats - bibliothèque disponible - outils informatiques et des reprographies disponibles. » ; « Salles de formation appropriées. Matériels pédagogiques diversifiés et performants. Formateurs excellents. Disponibilité de supports pédagogiques. ».

Tous les moyens logistiques requis pour le traitement d'informations étaient mis à notre disposition : ordinateurs, télécopieurs, photocopieurs, téléphones, lecteurs de cassettes, microfilm, microfiche, etc. Les installations techniques à la fine pointe : hangars, ateliers, magasins de stockage de pièces. Tout était de la haute technologie.

L'environnement technique était très propice pour nous dans la mesure où le simulateur utilisé simulait exactement notre type d'appareil et exactement la même série d'opérations. Et nous étions exposés aux aides techniques à la navigation et à l'approche moderne dont l'Afrique rêve encore sa réalisation.

« L'utilisation à bon escient des moyens audio-visuels a marqué notre stage : rétroprojecteur, magnétoscope, télévision, utilisation de l'ordinateur pour la passation des tests envoyés par Internet depuis Los Angeles. ». « Niveau de technologie très avancé, développé. » ; « Au plan technologique, l'institution d'accueil a mis à notre disposition tout le matériel dont j'avais besoin pour le bon déroulement du stage : matériel informatique, projecteur de diapositives, ordinateurs portatifs pour chaque stagiaire. » ; « Le stage s'est déroulé dans une salle appropriée avec du matériel moderne : support des cours en classeur papier, ordinateur, rétroprojecteur, bibliothèque. » ; « Environnement technologique marqué essentiellement par des outils informatiques très performants, voire à la fine pointe de la technologie. » ; « Les projecteurs et les ordinateurs ont facilité le travail. » ; « Vidéo projecteur, « *compact disk* » (CD) et support documentaire ont été utilisés par les formateurs ce qui est positif. ». Signalons que cinq stagiaires n'ont pas répondu à la question.

À titre de conclusion, en dehors de l'écart technologique entre les entreprises/institutions d'origine et celles d'accueil, l'écart dont les effets peuvent parfois être négatifs à l'apprentissage, l'environnement de formation offrait des conditions (matérielles et technologiques) favorables à un apprentissage efficace.

### **6.3.2 Appréciation de la formation reçue ou de la conduite du stage**

Les outils pédagogiques – ressources matérielles, technologiques,... - peuvent être disponibles, mais ils restent des outils. Il faut savoir les organiser et les utiliser. Un proverbe africain dit : «Un outil délicat se fausse sous une main maladroite». Les stratégies pédagogiques répondent justement à cette préoccupation.

En demandant aux stagiaires d'énumérer et d'expliquer les facteurs qui ont *facilité* ou *compliqué* le développement des compétences professionnelles recherchées ou des apprentissages visés, nous voulons connaître leur appréciation de la formation reçue, eu égard à tout ce qui se passe dans la salle de formation, à tout ce que fait le formateur, tout ce qu'il offre aux apprenants comme sources d'apprentissage (son attitude, ses comportements, ses actions, ses techniques, sa façon d'organiser la formation et les ressources qu'il met à la disposition des apprenants).

Dans les pages qui suivent, nous présentons l'appréciation que font les stagiaires de la formation reçue, avec en appui quelques-uns de leurs propos sur le sujet. Les énoncés se regroupent en deux catégories<sup>9</sup> : l'appréciation positive et l'appréciation négative.

#### **a) Appréciation positive (n=37)**

Trente-cinq sur trente-sept stagiaires interrogés ont répondu à la question. L'analyse des données obtenues a permis de regrouper les 37 réponses des stagiaires en deux facteurs principaux qui concourent à la réussite d'une formation. Il s'agit de deux facteurs suivants :

- Compétences techniques des formateurs ;
- Compétences pédagogiques des formateurs.

##### ***Compétences techniques des formateurs (n=5)***

Ce premier thème renvoie à la compétence technique des formateurs dans le champ précis du stage, à leur disponibilité et leur engagement et enfin, à leur orientation pratique. Parmi les cinq stagiaires qui ont évoqué ce thème, on compte quatre cadres moyens de la Fiscalité et un cadre moyen de l'Aviation.

Leurs citations sont : « Des connaissances et maîtrise certaines des sujets enseignés. » ; « Il s'agit de professionnels ayant une qualification très pointue, maîtrisant leur matière et qui ont réussi à atteindre leur but par leurs compétences appuyées du matériel informatique et de cas pratiques. » ; « Les formateurs étant tous des praticiens, le contenu du stage était pratique, mais reprenaient aussi les éléments théoriques du droit fiscal. » ; « Tous les instructeurs possédaient une expérience assez soutenue sur ce type d'appareil. » et « Ils avaient une expertise technique remarquable qui m'a beaucoup inspiré. ».

##### ***Compétences pédagogiques des formateurs (n=32)***

Sous cet énoncé, nous avons regroupé toutes les déclarations des stagiaires qui se rapportent à la variété de méthodes de formation utilisées, aux exercices pratiques et à l'approche andragogique.

---

<sup>9</sup> Signalons que deux autres sujets, un cadre de la Fiscalité et un autre cadre de l'Administration, ont fourni des réponses indéterminées.

Les réponses portant sur cet énoncé se répartissent de la manière suivante entre les trois domaines de stage: la majorité de réponses (n=17) viennent de l'Administration, dont neuf cadres supérieur et huit cadres moyens; treize viennent du domaine de l'Aviation (six cadres moyens, trois techniciens et un cadre supérieur) et en Fiscalité (n=2), les réponses sont venues d'un cadre supérieur et d'un cadre moyen. Neuf autres répondants venant de trois domaines (Administration (n=3), Aviation (n=4) et Fiscalité (n=2) ont répondu positivement, mais n'ont pas développé leurs réponses. Ci-dessous quelques extraits des citations de ceux qui ont développé leurs réponses :

En Administration : « L'approche pédagogique utilisée par les formateurs était en parfaite cohérence avec le public (âge, niveau de responsabilité, besoin). Relation familière, pédagogie basée sur les échanges. » ; « Les formateurs étaient davantage des collègues que des maîtres. Ils savaient écouter les participants, partager leurs expériences culturelles, mais aussi favoriser l'échange entre participants qui manque souvent dans des sessions pareilles. » ; « Les formateurs ont utilisé des méthodes variées de formation d'adultes lesquelles ont facilité les apprentissages. » ; « Les groupes de discussion, les ateliers et les débats ont beaucoup contribué à ce développement. » ; « À travers une attitude pédagogique permettant l'interaction. ».

Un enseignement ponctué d'études de cas pratiques. » ; « Ce sont des techniciens émérites qui développent des méthodes actives. » ; « Les formateurs ont livré un support de qualité, par leur expérience, leur vécu, leur façon d'arrimer et de communiquer, leur simplicité et les équipements n'étaient pas compliqués. ».

En Aviation : « Après chaque cours théorique, on passait au simulateur de vols avant de voler et naviguer dans des espaces aériens très sollicités et bien organisés. Chaque jour, la confiance naissait et on se sentait près à prendre seul les commandes de l'avion. » ; « Répétition des manœuvres en vol quand c'est mal fait. » ; « Ils nous apprenaient par des méthodes théoriques suivies de la pratique sur les avions et surtout sur notre Tristar. » ; « Outre l'immense expérience qu'ils possèdent, les instructeurs utilisent de façon judicieuse tous les équipements audio-visuels et didactiques mis à leur disposition, leurs attitudes et leurs méthodes sont les fruits d'une longue expérience. » ;

« Les formateurs étaient très cordiaux et disponibles. Ils prenaient le maximum de leur temps pour nous apprendre et tenaient à ce que la leçon soit bien assimilée. Ils répondaient toujours favorablement chaque fois qu'on faisait appel à eux. ».

En Fiscalité : « L'utilisation d'acétates, l'inter activité de l'animation et les études des cas qui ont ponctué la fin de chaque cours m'ont permis de mieux assimiler le discours et de faire le parallèle avec les pratiques en vigueur dans mon pays. ».

#### **b) Appréciation négative (n=21)**

Douze stagiaires ont identifié vingt et un facteurs négatifs qui, selon notre analyse, se regroupent en trois sous catégories :

- Facteurs négatifs attribués à la situation de formation ;
- Facteurs négatifs attribués au stagiaire ;
- Facteurs négatifs attribués à l'entreprise d'origine.

##### ***Facteurs négatifs attribués à la situation de formation (n=17)***

Cet énoncé regroupe les idées de treize stagiaires : deux cadres supérieurs et trois cadres moyens de l'Administration, deux techniciens et un cadre moyen de l'Aviation, un cadre supérieur et quatre cadres moyens de la Fiscalité. Quatre facteurs négatifs attribués à la situation de formation émergent de cet énoncé : Difficultés de communication, inadaptation de certaines méthodes et de certains contenus, manque de temps et écart technologique élevé entre les milieux d'origine et ceux de stage. Quelques-unes de leurs citations sont reportées ci-dessous : « Quelques difficultés de communication ou transmission ont été détectées. » ; « Le bi juridisme canadien (fédéral/provincial) a compliqué la compréhension du contenu. » ; « Le niveau de la théorisation est très élevée. » ; « Un exercice assez particulier nous a exigé une certaine familiarité » ; « En général, oui. Il y avait des thèmes très théoriques qui n'avaient pas de cas pratiques. » ; « Les auto atterrissages très peu ou presque inutilisés dans notre environnement africain. » ; « Le problème réside au temps très court imparti pour chaque module et notre capacité réduite ou faible dans l'outil informatique.. » ; « Pas assez de temps ou temps insuffisant pour effectuer tous les exercices. » ; « Les exercices pratiques étaient nombreux et bien articulés; cependant, le temps ne suffisait pas toujours. ». « Oui, il y avait des exercices pratiques. Néanmoins, on aurait pu augmenter le nombre. »;

« La densité du contenu de la formation par rapport à la durée n'est pas appropriée. » ; « Le niveau de développement de technologie dans ces pays est très élevé également. ».

***Facteurs négatifs attribués au stagiaire (n=2)***

Cet énoncé provient des idées de deux stagiaires, un cadre supérieur de l'Administration et un autre cadre moyen de l'Aviation dont voici les témoignages : « La capacité de maîtriser les connaissances à transférer est réduite. » ; « Le peu d'expériences en informatique aurait pu compliquer notre formation... ».

***Facteurs négatifs attribués à l'entreprise d'origine (n=2)***

Deux stagiaires, un cadre supérieur de l'Administration et un technicien de l'Aviation ont évoqué des facteurs négatifs attribuables à l'entreprise d'origine, essentiellement le manque d'équipements.

À ce sujet, ils mentionnent respectivement ceci : « L'équipement informatique qui a servi à la formation devait être compris dans le coût de la formation et remis aux participants pour leur permettre de s'accrocher personnellement à cet outil indispensable. » et « La seule complication que nous avons rencontrée est que les équipements utilisés en stage ne sont pas disponibles chez nous au pays ce qui rendra l'application difficile. Ces équipements sont économiquement difficiles à acquérir pour notre compagnie. ».

Dans l'ensemble, en ce qui concerne l'appréciation de la formation reçue, toutes les conditions étaient réunies pour faciliter l'apprentissage des stagiaires. La majorité des stagiaires n'avaient que des qualificatifs louangeurs pour décrire les stratégies de formation utilisées durant le stage : compétence technique des formateurs, leur compétence pédagogique et le support technologique approprié, etc. Les quelques facteurs négatifs relevés sont mineurs.

#### **6.4 PERCEPTION DES EXERCICES PROPOSÉS**

Nous avons demandé aux stagiaires d'expliquer si, selon leur perception, il y avait suffisamment d'exercices pratiques pour les aider à mieux maîtriser le contenu.

Contrairement à quatre stagiaires qui n'ont pas répondu à cette question, trente-trois personnes y ont répondu. Parmi elles, quatre se sont contentées d'affirmer que oui, il y avait suffisamment d'exercices pratiques; alors que vingt-neuf autres ont élaboré leurs réponses en précisant souvent les types d'exercices auquel ils ont été soumis.

De ces vingt-neuf stagiaires, l'Administration comptait quinze, dont onze cadres supérieurs et quatre cadres moyens; l'Aviation dix, dont six cadres moyens, trois techniciens et un cadre supérieur et, enfin, il y avait quatre stagiaires de la Fiscalité, dont trois cadres moyens et un cadre supérieur.

Quelques-unes de leurs citations sont : « Il y avait beaucoup d'exercices pratiques, des études des cas et des discussions. » ; « Parfait. Exercices pratiques effectués en groupe et individuellement. Ces exercices sont de point de départ pour le cours. » ; « La formation s'est déroulée sous forme d'ateliers au cours desquels les différents groupes pédagogiques ont beaucoup produit. » ; « Oui. Il y avait des exercices, des études de cas et des discussions qui nous ont aidés à mieux comprendre les éléments théoriques. Les discussions et le partage étaient vraiment enrichissants. » ; « Les formateurs dans la quasi-totalité de leurs interventions ont utilisé des cas pratiques pour appuyer leurs propos, ce qui a facilité notre compréhension ; « Oui, car chaque thème développé était accompagné de cas pratiques rencontrés dans leur quotidien professionnel par les formateurs. ».

Sur la base des déclarations des stagiaires, on peut déduire qu'ils ont eu suffisamment d'exercices pratiques pour assimiler, à un degré minimal, les apprentissages réalisés. Ce résultat concorde bien avec la variable 2 parmi celles identifiées par Caffarella comme influençant le transfert (voir Figure 2.1) et illustre une mise en pratique des stratégies 4 et 5 prévues pour l'entreprise d'accueil dans le SIAT de Broad et Newstrom (Voir Tableau 2.2).

## **6.5 RÔLE DE L'ENTREPRISE D'ORIGINE DURANT LA PÉRIODE DU STAGE**

La question relative à la responsabilité de l'entreprise d'origine durant le stage vise à savoir si, en tant que partenaires de formation, les entreprises d'origine ont participé, de quelques façons que ce soit, aux interactions éducatives pendant cette phase. Trente et une personnes ont répondu à cette question dont trois seulement ont affirmé et expliqué que leurs entreprises ont joué un rôle pendant cette période, notamment par le contact à distance pour s'enquérir de la situation ou l'envoi des documents manquants.



Quelques-unes de leurs déclarations se lisent comme suit : «Mon entreprise m'a appelé pour savoir comment le stage se déroule et si je ne manquais de rien ...»; «Oui. Mes collègues restés au pays m'ont transmis de la documentation pour mon exposé»; «Pendant cette période de stage proprement dit, notre entreprise n'a pas joué un rôle comme tel, cependant, elle était régulièrement en contact avec nous pour s'enquérir du déroulement du stage». Trois autres stagiaires ont répondu par l'affirmative, mais rien dans leur explication ne montre que l'entreprise d'origine a joué un rôle quelconque pendant cette période.<sup>10</sup>

En résumé, sur la base de ces résultats, pour la majorité de stagiaires (n=28), l'entreprise d'origine n'a joué aucun rôle pendant cette phase. Cependant, le contact à distance évoqué par trois stagiaires joue un rôle dans la motivation des stagiaires. Car, c'est pour eux, un signe de l'importance que l'entreprise d'origine accorde à leur stage. Pour nos sujets qui sont à des milliers de kilomètres de leurs entreprises d'origine, les contacts à distance avec leurs entreprises peuvent remplacer valablement ces visites aux stagiaires en formation considérées comme « transférogènes » par Nelson et Dufour (2002, op. cit).

## 6.6 MODALITÉS D'ÉVALUATION UTILISÉES PAR LES FORMATEURS

Qu'elle se passe pendant ou à la fin, l'évaluation est un élément crucial dans le déroulement de la formation. Elle informe les partenaires soit sur la dimension affective ou l'état affectif des participants à la formation (leur satisfaction vis-à-vis du déroulement de la formation), soit sur la dimension cognitive des progrès réalisés ou le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés. La question relative à l'évaluation visait à vérifier *ce qui a été évalué, par qui et comment*. Nous voulons également voir jusqu'à quel point les stagiaires estiment avoir atteint les objectifs d'apprentissage.

Trente-deux sujets sur trente-sept ont répondu à la question. Le résultat obtenu nous a permis de regrouper leurs réponses en cinq catégories : 1) évaluation de la satisfaction des stagiaires au moyen des fiches/formulaires d'évaluation, 2) évaluation des acquis par les productions et/ou les présentations orales notées, 3) évaluation des acquis par l'action, la pratique, les exercices, 4) évaluation des acquis par les tests ou les questionnaires axés sur le contenu et, enfin, 5) autoévaluation des acquis.

---

<sup>10</sup> Six stagiaires n'ont pas répondu à cette question.

### **6.6.1 Évaluation de la satisfaction des stagiaires au moyen des fiches ou formulaires d'évaluation et des commentaires oraux**

Nous avons classé sous cette étiquette les énoncés des stagiaires qui font état des procédures où on leur demande de donner leur appréciation et leurs commentaires sur le stage. Onze sujets, dont quatre du domaine de l'Administration, cinq de l'Aviation et deux de la Fiscalité se classent dans cette catégorie. Ci-dessous quelques-unes de leurs citations : « On n'a pas vraiment évalué l'apprentissage. Au contraire, c'est nous qui avons évalué le contenu du stage suite au degré de pertinence et à des commentaires sur chaque module développé. » ; « Les participants ont complété chacun un formulaire d'évaluation... » ; « Remplissage de formulaire d'évaluation sur notre satisfaction. ».

### **6.6.2 Évaluation des acquis par les productions et les présentations orales notées**

Se classent dans cette catégorie toutes les réponses qui renvoient à l'évaluation soit des produits (textes écrits ou autres produits), soit des présentations orales devant le groupe. Huit stagiaires y ont fait allusion, dont deux du domaine de l'Administration et six de la Fiscalité.

Quelques-unes de leurs citations sont : « À la fin du stage, chaque participant était tenu de déposer un document retraçant sa propre stratégie d'intégration du « genre » dans son domaine d'activité. Ce document est présenté oralement, discuté et corrigé. » ; « Par un travail écrit d'une quinzaine de pages à travers lequel je présentais le régime fiscal de mon pays et une mesure appliquée au Canada qui pourrait être retenue dans mon pays. » ;

« Par un système de graduation sur la base notamment de l'exposé d'un système fiscal en vigueur dans notre pays et d'un thème choisi se rapportant à l'objet du stage. » ; « Par la préparation d'un thème rentrant dans le cadre du rapprochement entre le système fiscal de mon pays et le système fiscal canadien en matière de rédaction d'un projet de loi. » ; « Chaque participant a présenté le système fiscal de son pays et un point ou des points appris pendant le stage qui seraient susceptibles d'application immédiate dans son pays d'origine. » ; « Chaque jour, chaque participant était évalué par les animateurs et participation aux exposés. ». Il est à noter qu'aucun sujet de l'Aviation n'a évoqué ce type d'objets d'évaluation.

### **6.6.3 Évaluation des acquis par l'action, la pratique, les exercices**

Sont couverts par ce thème les réponses qui renvoient aux exercices pratiques, à l'action en situation réelle ou fictive. Sept stagiaires, dont cinq de l'Administration et deux de l'Aviation en ont fait mention comme on peut lire sur les illustrations suivantes : « Au cours de chaque module, des exercices ont servi à chacun pour évaluer son niveau d'acquisition. » ; « Évaluation par la résolution des cas concrets... » ; « ...un exercice a permis de faire la synthèse de la formation et chaque participant a pu prouver son niveau de compréhension des différents modules. ».

La seule évaluation qui a été faite, c'est le fait que nous sommes partis de Victorville (USA) et nous nous sommes rendus à Kinshasa (RDC). Toutes les opérations d'entretien ont été accomplies par nous-mêmes à la satisfaction de nos pilotes. Et aujourd'hui, cet avion est entretenu par nous et sans assistance extérieure à la satisfaction de nos services, clientèle et notre direction générale. C'est une grande évaluation.

### **6.6.4 Évaluation des acquis par les tests ou par les questionnaires axés sur le contenu**

Toutes les réponses où on fait référence aux tests ou aux questionnaires comme outil d'évaluation sont classées ici. Quatre stagiaires, dont trois de l'Aviation, tous cadres moyens et un cadre supérieur de l'Administration évoquent cette situation. Quelques-unes des citations ci-dessous en font foi : « Nous avons évalué les apprentissages à travers une série des questionnaires. » ; « Après chaque cours théorique, on subissait des tests pour s'assurer que la matière a été assimilée avant de passer au stade suivant. ».

### **6.6.5 Autoévaluation des acquis**

Cette dimension était traitée en deux volets. Dans un premier temps, l'autoévaluation a émergé parmi les stratégies (les modalités) d'évaluation utilisées au cours du stage. Elle inclut tous les énoncés où les stagiaires affirment avoir été invités, pendant ou à la fin du stage, à apprécier eux-mêmes non pas leur satisfaction vis-à-vis du stage, mais plutôt leurs performances, leur degré d'atteinte des objectifs de formation. Six stagiaires, tous du domaine de l'Administration, ont évoqué cette stratégie.

Ci-dessous un échantillon de leurs déclarations : « Au cours de chaque module, des exercices ont servi à chacun pour évaluer son niveau d'acquisition. » ; « L'évaluation se faisait sur la base d'exercices en groupes de 4 ou 5 et l'auto évaluation. » ; « Il n'y a pas eu d'évaluation en tant que tel, mais un exercice a permis de faire la synthèse de la formation et chaque participant a pu prouver son niveau de compréhension des différents modules. ».

Par ailleurs, nous avons demandé aux stagiaires de faire une appréciation globale de leur degré de maîtrise de la matière. Vingt-huit stagiaires (dix de l'Aviation, treize de l'Administration et cinq de la Fiscalité) ont répondu à cette dimension de notre questionnaire. Sur les dix stagiaires de l'Aviation, deux cadres moyens estiment avoir très bien maîtrisé la matière (maîtrise totale ou encore maîtrise de 80 à 90 %), sept, dont quatre cadres, deux techniciens et un cadre supérieurs estiment avoir bien maîtrisé la matière (Satisfaisant ou Bien).<sup>11</sup> Quelques expressions de leurs opinions sont présentées ci-dessous : « Nous avons maîtrisé la totalité des habiletés et performances du stage... » ; « ... Cette partie a été maîtrisée presque à 100 % ... Pour cette autre partie, nous estimons humblement avoir maîtrisé de 80 à 90 % les habiletés et les compétences visées par le stage » ; « Je suis apte à faire une approche de catégorie I et II ».

Pour les stagiaires de la Fiscalité (n=5), trois estiment avoir bien maîtrisé la matière, un croit avoir très bien maîtrisé la matière alors qu'un autre refuse de se prononcer alléguant qu'« on ne peut pas s'évaluer soi-même ».

Quant aux treize stagiaires de l'Administration, deux n'ont pas voulu se prononcer alléguant que la maîtrise vient avec la pratique, deux autres estiment avoir très bien maîtrisé la matière : « Au plus haut niveau » ; « À plus de 80 % », les neuf autres ont qualifié leur niveau de maîtrise de la matière de bon ou satisfaisant.

En conclusion, durant le stage, l'évaluation a porté tant sur la dimension affective (satisfaction des stagiaires) que sur la réalisation des objectifs d'apprentissage visés ou la performance des stagiaires. L'évaluation affective du stage a été faite par les stagiaires qui, globalement, se sont déclarés satisfaits ou très satisfaits de leur expérience d'apprentissage.

---

<sup>11</sup> Un seul sujet d'entre eux refuse de se prononcer, alléguant que la maîtrise vient avec la pratique.

L'évaluation des apprentissages a été réalisée à la fois par les formateurs et par les stagiaires (autoévaluation et évaluation par les pairs) au moyen d'une variété d'outils : tests, questionnaires, travaux écrits, présentations orales, pratique, mise en situation, etc. Globalement, les stagiaires disent avoir réalisé les objectifs d'apprentissage de manière satisfaisante.

## **6.7 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES SUSCEPTIBLES DE FAVORISER LE TRANSFERT EN MILIEU DE TRAVAIL**

Afin d'identifier les stratégies « transférogènes » (Tardif et Presseau, 1998, op. cit.) utilisées pendant cette phase, nous avons posé aux stagiaires la question suivante : «Comment, pendant le stage, avez-vous été préparé à la mise en pratique des acquis de formation dans votre milieu de travail ?» Trente-deux stagiaires ont répondu à la question. L'analyse de leurs données a fait émerger cinq catégories de stratégies que nous expliquons dans les pages qui suivent. Ces sous catégories ne sont pas nécessairement exclusives : 1) études des cas et/ou projets ; 2) réflexion et échanges; 3) exercices pratiques et simulations ; 4) outils et aides de toute sorte; 5) élaboration de plan de transfert.

### **6.7.1 Études des cas et/ou projets**

Cette sous stratégie englobe toutes les réponses (n=13) où les stagiaires citent, parmi les stratégies utilisées pour faciliter le transfert, des études des cas, des projets ou des problématiques spécifiques proposés par les formateurs ou qu'ils ont amenés eux-mêmes en stage pour être analysés à la lumière des théories et principes qui seront appris et en consultant les formateurs. Appartiennent à ce groupe treize personnes, dont huit de l'Administration, quatre de la Fiscalité et un de l'Aviation.

Les énoncés suivants, tirés des descriptions des stagiaires, montrent bien que cette stratégie figurait dans leur arsenal d'outils permettant de faire le lien entre le stage et leur travail une fois de retour dans leur milieu de travail et susceptible de favoriser le transfert de leurs acquis en situation opérationnelle : «Par des études des cas pratiques » ; « Études des cas pratiques, soit de notre entreprise ou pour d'autres structures similaires. »; « Chacun a été amené à développer un sujet relatif au stage et montrer comment cela pouvait s'appliquer à son système fiscal de son pays. » ;

« Par la préparation d'un thème rentrant dans le cadre du rapprochement entre le système fiscal de mon pays et le système fiscal canadien en matière de rédaction d'un projet de loi. ». Ces résultats montrent que le formateur met en pratique la stratégie 4 dans le SIAT de Broad et Newstrom (1992) : « Donner des activités d'apprentissage reliées au travail », (Tableau 2.2).

### **6.7.2 Réflexion et échanges**

Nous avons classé dans cette stratégie toutes les réponses ( $n=7$ ) qui font allusions à la réflexion suivie de débats, d'échanges entre les stagiaires sur un point donné du contenu de la matière ou sur un exposé du formateur ou d'un autre stagiaire. Seuls les stagiaires de l'Administration et de la Fiscalité ont relevé cette stratégie. Quelques citations y afférentes suivent : « Les discussions et les exercices pratiques en équipe nous ont permis d'interroger nos structures d'origine et nos pratiques. La méthodologie utilisée nous amenait à réfléchir sur nos expériences afin de mieux intégrer les nouvelles compétences dans notre expérience professionnelle. » ; « En suivant le modèle fourni par le formateur, nous avons présenté un exposé comparant notre législation et celle du Canada » ; « Partage, travail de groupe, discussion et échanges d'expériences, confrontation de nos expériences et celles des Québécois ».

### **6.7.3 Exercices pratiques et simulations**

Les énoncés ( $n=15$ ) qui renvoient aux exercices pratiques, aux travaux pratiques, à la simulation, à la mise en situation, sont classés ici. Quinze stagiaires ont fait mention de cette stratégie. Parmi eux, il y a cinq répondants du domaine de l'Administration, sept de l'Aviation et trois de la Fiscalité. Ci-dessous quelques exemples de leurs citations : « Les exercices pratiques étaient articulés autour des domaines professionnels des participants.

Les travaux dirigés et individuels consistaient à appliquer les outils et méthodes acquis dans nos domaines de compétences respectifs. ».

L'exécution de travaux de fin de stage a consisté à appliquer ce que nous avons appris. Une première partie a consisté à décrire brièvement la situation telle qu'elle se présente dans mon institution. Une deuxième partie m'a permis de faire un rapprochement des deux systèmes afin d'améliorer la situation de mon entreprise.

Les acquis de ce simulateur ont été le plutôt possible mis en pratique dans la mesure où à notre retour peu de temps après, c'était l'hiver en Europe. C'était pour nous la première occasion d'atterrir dans les conditions de visibilité très réduite et l'occasion était là pour appliquer les acquis du simulateur. Tout s'était bien passé à la satisfaction de tous, car il y avait d'autres avions qui n'avaient pas pu atterrir et ils sont allés en diversion.

#### **6.7.4 Outils et aides de toute sorte**

Se classent dans cette catégorie les réponses (n=10) faisant référence à des outils saisis sur une variété de supports (papier, CD, disquettes...) remis aux stagiaires comme modèles ou guides des participants lors de l'application des acquis dans leur milieu de travail. Cette stratégie est citée par dix stagiaires : six de l'Administration, trois de l'Aviation et un de la Fiscalité.

Les quelques idées ci-dessous, tirées des descriptions des stagiaires, illustrent la présence de cette stratégie dans leur coffre à outils favorables au transfert : «Les travaux dirigés et individuels consistaient à appliquer les outils et méthodes acquis dans nos domaines de compétences respectifs» ; «Des supports pédagogiques, un CD et deux disquettes contenant tous les éléments utiles à la mise en pratique des acquis de la formation nous ont été remis.» ; «Les documents ont été remis (CD) avec toutes les explications et détails en vue d'une mise en pratique harmonieuse des acquis de formation...» ; «...des documents modèles».

#### **6.7.5 Élaboration de plan de transfert**

Cette dernière stratégie consiste à demander aux stagiaires de préparer un plan des acquis réalisés qu'ils auront à appliquer pour assurer le transfert du contenu de leur formation une fois de retour dans leur milieu de travail. Un seul stagiaire a mentionné cette stratégie. Nous la présentons séparément, car nous la trouvons très pertinente.



Elle se lit comme suit : «Par l'élaboration d'un devis de recherche et d'un guide de formateur». Ce résultat correspond à une mise en application de la stratégie 11 prévue pour le formateur dans le SIAT de Broad et Newstrom (Voir Tableau 2.2).

En conclusion de cette phase du stage, tous les stagiaires étaient satisfaits et/ou très satisfaits de l'accueil et de l'encadrement au sein de l'entreprise de formation. Ils n'avaient que des qualificatifs louangeurs pour la qualité de la formation reçue et pour sa pertinence par rapport à leurs obligations professionnelles. À l'exception de l'entreprise d'origine qui, dans sa quasi-totalité, n'a joué aucun rôle pendant cette phase, les deux autres (formateur et stagiaire) ont rempli activement leurs rôles respectifs : apprendre et faciliter l'apprentissage. L'évaluation des stages a porté tant sur la dimension affective (niveau 1 de Kirkpatrick) que sur les apprentissages réalisés (niveau 2 de Kirkpatrick), mais dans ce dernier cas il s'agissait surtout de l'autoévaluation et de l'évaluation des productions et/ou présentations des stagiaires. Quant aux stratégies « transférogènes » utilisées pendant cette phase, elles se résumaient dans l'utilisation abondante d'une diversité des méthodes actives.



## **CHAPITRE VII**

### **PÉRIODE POST-STAGE**

Contrairement aux deux chapitres précédents qui ont porté uniquement sur le vécu ou les expériences, des faits et des opinions des stagiaires avant la formation (chapitre 5) et pendant la formation (chapitre 6), le présent chapitre est consacré aux représentations qu'ils se font de la période post-formation. L'objectif de ce chapitre est d'analyser les représentations des stagiaires africains francophones sur le transfert d'apprentissages anticipé de leurs acquis de formation en situation de travail en Afrique et d'identifier les facteurs favorables et inhibiteurs au transfert d'apprentissages dans leur milieu d'origine. Le stagiaire y est invité à donner sa perception ou son constat en ce qui concerne les points qui sont censés influencer positivement ou négativement le transfert de ses acquis de formation. Ces perceptions et ces constats exprimés par le stagiaire correspondent à la deuxième étape des processus composant la dynamique du transfert des apprentissages de Tardif (1999). Rappelons que cette étape appelée représentation de la tâche cible est une représentation approximative et évolutive à la fois du problème à résoudre ou ici des situations professionnelles à améliorer, de l'état désiré des ressources disponibles susceptibles d'aider au changement et des contraintes auxquelles il faut faire face. Cette représentation du changement potentiel est induite de cinq points relatifs à cette période : poste occupé au retour du stage, changement requis par le transfert, facteurs affectant le transfert des acquis de stage ou de formation, mécanisme de suivi post-formation mis à la disposition des stagiaires et la perception du stagiaire quant à l'utilité des acquis réalisés durant le stage.

#### **7.1 POSTE OCCUPÉ AU RETOUR DU STAGE**

D'une manière générale, un stage vise l'amélioration de la performance dans des fonctions spécifiques au sein d'une entreprise ou organisation. Il permet aux stagiaires d'acquérir des connaissances et des habiletés qu'ils vont appliquer dans des fonctions bien déterminées pour devenir plus performants. Avec la question « De retour après le stage, occuperiez-vous le même poste de travail pour lequel le stage avait été organisé ? », nous voulions connaître si, une fois de retour dans leurs pays d'origine, les stagiaires occuperaient les mêmes fonctions pour lesquelles le stage les avait préparés.

Trente-trois sujets ont affirmé qu'ils occuperaient les mêmes fonctions. Quatre autres sujets n'ont pas répondu à cette question. Parmi ceux qui y ont répondu, on compte neuf cadres supérieurs et six cadres moyens de l'Administration; six cadres moyens, trois techniciens et un cadre supérieur de l'Aviation; sept cadres moyens et un cadre supérieur de la Fiscalité. En résumé, la majorité de stagiaires sont persuadés qu'ils occuperont les mêmes fonctions à leur retour au pays.

## **7.2 CHANGEMENT REQUIS PAR LE TRANSFERT**

Le changement requis par le transfert est un aspect important de la tâche cible de Tardif (1999) tout en étant une des dimensions contextuelles qui influencent le transfert, en situation de travail réel, des apprentissages réalisés suite à une formation/un stage (Caffarella, 2002, p. 212). Cette dimension vise à renseigner sur les changements que les stagiaires jugent nécessaires dans leur milieu de travail pour qu'ils puissent y transférer ce qu'ils ont acquis.

Pour vingt-neuf sujets sur trente-sept, des changements sont nécessaires dans leurs milieux de travail pour faciliter le transfert des acquis. De ce nombre, cinq n'ont donné aucune précision quant au changement souhaité, vingt-quatre ont précisé le type de changement qui était nécessaire. Six sujets ont jugé qu'aucun changement n'était nécessaire dans leurs milieux de travail pour faciliter le travail. Deux stagiaires n'ont pas du tout répondu à la question. Pour les vingt-quatre stagiaires qui ont précisé le type de changement requis dans leurs milieux, l'analyse de leurs réponses a fait émerger deux catégories de changement :

- Changement organisationnel ;
- Changement technologique.

### **7.2.1 Changement organisationnel**

Sous cette rubrique, nous avons classé les énoncés qui réfèrent aux aspects suivants : une meilleure application des règlements, une modification des mandats, un re-dimensionnement des services, un changement des procédures et/ou des méthodes de travail, une dynamisation du personnel, l'octroi d'outils efficaces de fonctionnement, un changement de comportements ou de rythme de travail, un recyclage, une sensibilisation du personnel, une façon différente d'organiser les choses et une amélioration des conditions de travail.

En Administration (n=9), huit cadres supérieurs et un cadre moyen ont donné des descriptions couvertes par ce type de changement. Ci-dessous les témoignages de quelques-uns d'entre eux : « Oui, une meilleure planification et une mise en place d'une meilleure stratégie de suivi et d'évaluation. » ; « Oui, au niveau organisationnel, prévoir d'autres unités de service et élaborer un plan de formation pour les agents. » ; « Oui, une plus grande capacité d'initiative de la part de l'autorité (ministre). » ; « Oui, il faut d'abord choisir un département test avant de l'étendre à toute l'administration publique, modifier mon mandat, former et sensibiliser les gestionnaires impliqués. » ; « Oui, certainement, il nous faudra organiser les différentes agences d'exécution et mettre à leur disposition les outils de travail nécessaires. » ; « Oui, il manque pour mon organisation des outils modernes de gestion et d'administration. Les outils de gestion, de planification, de suivi et de conception. ».

En Aviation (n=7), un cadre supérieur, trois cadres moyens et trois techniciens ont contribué à ce thème. Quelques-uns de leurs témoignages ci-dessous en font foi : « Oui, création et formation d'une équipe de techniciens chargés de la maintenance de ce type d'avions. Acquisition des équipements, outillages et moyens d'accès adaptés à ce type d'avions : locaux, hangars, magasins, bureaux, etc. » ; « Oui, les acquis de stage ont entraîné quelques changements organisationnels. » ; « Ne pouvant disposer de tout l'équipement comme vécu ailleurs, nous ne pourrions qu'adapter ces méthodes en fonction de nos réalités sans bien sûr bâcler. » ; « ... Adapter le programme, l'horaire, à l'environnement de notre pays, etc. » ; « Oui, il y a eu des changements organisationnels et procéduraux. Nous avons réorganisé notre personnel en créant une nouvelle équipe Tristar... ».

En Fiscalité (n=5), quatre cadres moyens et un cadre supérieur ont donné des descriptions qui se classent ici, notamment les descriptions suivantes : « Oui, mais pas un changement radical. Il suffit en fait de réorganiser les structures actuelles et les re-dynamiser. » ; « Oui, meilleure organisation au plan structurel. » ; « Oui, la prise en compte des règles modernes dans l'application des lois fiscales. Une réorganisation des services de la législation en quantité (effectifs) et par un expert plus important dans l'élaboration du dispositif législatif fiscal. » ; « Oui, re-dimensionnement des services de la législation, de la communication et une approche centrée sur le client et le développement informatique de notre administration fiscale. ».

### 7.2.2 Changement technologique

Ce type de changement inclut tous les énoncés qui prônent l'acquisition des technologies diverses, notamment l'outil informatique, pour faciliter le transfert, en situation de travail réelle, des acquis réalisés en formation. Les descriptions suivantes de trois stagiaires de l'Aviation se classent dans cette catégorie : « Un nouveau type des radios avec trois décima installées. La collaboration de certains instruments pour une séparation réduite entre avions en altitude (RVSM). » ; « Les acquis de stage ont entraîné quelques changements [...] technologiques. La présentation et le contenu des documents techniques ont été modifiés. Désormais, toutes les archives seront stockées sur ordinateur. » ; « Il y a eu des changements technologiques [...]. Au point de vue procédures, une gestion à l'ordinateur de différentes données est mise en place. ».

Trois cadres moyens de la Fiscalité ont mentionné ce qui suit relativement au changement technologique : « Il faut un transfert réel ou intégral des technologies. » ; « Oui, meilleure utilisation de technologies de pointe. » ; « Oui, le développement informatique de notre administration fiscale. ».

En Administration (n=2), un cadre supérieur et un cadre moyen ont fait le témoignage suivant en cette matière : « Oui, le renforcement des capacités des agents en informatique. » ; « Oui, disposer de l'équipement technologique. ».

Pour synthétiser, nous pouvons dire que la majorité des stagiaires (n=29) trouvent qu'un changement est nécessaire pour faciliter le transfert des acquis dans leurs situations de travail. Seulement six stagiaires sur trente-sept trouvent qu'aucun changement n'est nécessaire pour faciliter le transfert. Ils sont trois cadres moyens de l'Administration, deux cadres moyens de la Fiscalité et un cadre moyen de l'Aviation. Pour ceux qui prônent un changement, celui-ci est de deux natures : un changement organisationnel (n= 21) et un changement technologique (n=8). Ce résultat correspond bien à la 4<sup>e</sup> de six variables identifiées par Caffarella comme influençant positivement ou négativement le transfert (Voir tableau 2.1).

### 7.3 FACTEURS AFFECTANT LE TRANSFERT DES ACQUIS DE STAGE/FORMATION

Dans la littérature, il existe plusieurs écrits portant sur le transfert des acquis de formation. La fonction de transfert ou d'application des acquis de formation est rarement une affaire exclusivement d'individus. Elle est soumise à un jeu d'influences et d'interactions entre une diversité de facteurs liés au stagiaire lui-même, au contexte d'apprentissage (environnement de formation), à celui de travail et même à l'environnement en général (Broad & Newstrom, 1992, p. 22 et 51). Dans un effort pour résumer plusieurs études portant sur le transfert d'apprentissages en situation de travail, Caffarella (2002) identifie six groupes de variables qui tantôt favorisent, tantôt inhibent le transfert dans certaines conditions. Les six paramètres sont présentés au chapitre II de ce mémoire. Dans le cadre de cette étude, nous avons demandé aux stagiaires de décrire les principaux facteurs qui, selon eux, favoriseront (donc sont positifs) ou inhiberont (sont négatifs) le transfert des acquis.

#### 7.3.1 Facteurs positifs

Trente personnes ont répondu à cette question. L'analyse de leurs trente-sept réponses a permis de les regrouper en trois catégories :

- Facteurs organisationnels ;
- Facteurs technologiques ;
- Facteurs individuels.

##### *Facteurs organisationnels (n=22)*

Nous avons classé dans cette catégorie, toutes les mentions qui font référence aux facteurs organisationnels positifs. Quelques citations ci-dessous sont fournies pour illustrer les témoignages des stagiaires.

En Administration (n=8), deux cadres supérieurs et six cadres moyens ont produit des énoncés décrivant les facteurs positifs d'ordre organisationnel, comme illustrent quelques-unes de leurs citations suivantes : « Il existe dans le ministère une cellule genre chargée de mener cette question pour supporter les employés... » ; « La disponibilité des animateurs et le cadre même de travail. Les supports techniques : CD, disquettes et syllabus, les échanges et discussions qui accompagnaient les différents modules. » ; « Ouverture d'esprit de la part des collaborateurs et des administrateurs. » ; « C'est le travail avec un

consultant international recruté pour nous assister dans la mise en route de l'Agence. Les recommandations des audits, les remarques de missions de supervision des bailleurs de fonds. » ; « La volonté politique, la motivation et l'environnement social favorable. » ; « J'ai une équipe de jeunes agents assez tournés vers l'innovation. Ils comptent sur des collègues qui ont fait le même stage que moi pour avancer. ».

En Aviation (n=7), trois cadres moyens, trois techniciens et un cadre supérieur se sont exprimés sur cette catégorie, entre autres, les idées suivantes : « L'appréhension du travail d'inspecteurs ou de contrôleurs de notre métier a beaucoup évolué. Actuellement, l'opérateur devient avant toute chose un partenaire que l'on conseille et avec lequel on échange. » ; « ...l'enseignement bien organisé a facilité la familiarisation, la compréhension par la haute direction de l'entreprise qui a mis les moyens financiers et logistiques à notre disposition. » ; « L'efficacité de l'encadrement assuré par tous les responsables de la direction technique. » ; « ...le service met à notre disposition tous les documents nécessaires pour notre travail, cela nous permet de travailler efficacement afin de transférer ce nous avons appris. » ; « La disponibilité des instructeurs et leurs aptitudes. » ; « Disponibilité d'un personnel de niveau intellectuel élevé et expérimenté. » ; « Une institution de formation accueillante et organisée. ».

En Fiscalité (n=7), quelques-uns des témoignages de six cadres moyens et d'un cadre supérieur se classent ici : « La réceptivité du responsable du service et la recherche de la qualité du travail des responsables nous ont facilité le transfert. » ; « Le maintien au poste de responsabilité sur la base duquel on a été retenu pour venir en formation. » ; « Le renforcement des effectifs et une meilleure redéfinition de la politique fiscale. » ; « L'ouverture de la Direction générale aux propositions de changement susceptible d'améliorer notre travail. » ; « Faire participer le fonctionnaire à l'identification des mesures fiscales à mettre dans la loi de finances. » ; « La confiance de ma hiérarchie, la compétence de notre administration de soumettre des projets de lois, la réforme et la modernisation fiscale en cours, le développement du processus d'harmonisation fiscale sous-régional. ».

### *Facteurs technologiques (N=2)*

L'utilisation de l'outil technologique et des ressources matérielles comme facteurs favorisant le transfert des acquis de formation ont été relevés par deux personnes, l'une de l'Aviation et l'autre du domaine de la Fiscalité, toutes deux cadres moyens. Elles s'expriment en ces mots : «...disponibilité des équipements appropriés et indispensables au transfert des acquis...» et « Une utilisation plus accrue de l'outil informatique. ».

### *Facteurs individuels (n=13)*

Cette catégorie inclut douze énoncés qui décrivent les caractéristiques personnelles (aptitudes, connaissances, compétences, attitudes, expérience, etc.) du stagiaire (individuel ou collectif, s'ils sont venus en équipe pour le même stage) qui sont considérées par les stagiaires comme des atouts dans le processus de transfert des acquis en situation de travail.

En Aviation (n=6), cinq cadres moyens, deux techniciens ont produit sept témoignages que nous avons classés ici. Quelques-uns de leurs propos suivent : « Nous avons l'expérience sur les types d'appareils et nous les connaissons très bien grâce aux stages précédents. L'intervention parfaite avec les formateurs. » ; « Individuellement, il y a de renforcement de la conscience professionnelle ou les conséquences qui peuvent arriver si on ne fait pas bien son travail. » ; « J'ai développé une méthodologie de travail. » ; « Le principal facteur qui a favorisé ce transfert est d'abord notre savoir-faire, expliqué par notre expertise en la matière. Notre esprit de créativité et notre sens aigu de responsabilité. » ; « La soif de connaissance, le désir d'aller de l'avant, de progresser, l'attrait de l'excellence et la fierté de servir mon pays. » ; « Mon expérience personnelle : une formation d'instructeur... ».

En Administration (n=5), deux cadres supérieurs et trois cadres moyens ont exprimé des opinions que nous avons classées dans cette catégorie. Quelques-uns de ces thèmes sont : « Je dirige le projet depuis 1995 (8 ans) et j'ai de nouveaux défis à relever avec l'appui de l'ACDI, un nouveau « challenge » » ; « Les techniques acquises en stage... » ; « Je suis un leader. Je suis en autorité directe de six personnes. Je peux les coacher d'autant plus qu'elles sont ouvertes au dialogue. » ; « Je suis suffisamment responsabilisée pour mettre en application mes propositions. » ; « Ma disposition à opérer le transfert est de donner plusieurs formations à l'ensemble des ministères grâce à notre nouveau programme décennal. ».

En Fiscalité (n=2), un cadre moyen et un cadre supérieur témoignent en ces termes : « Je ferai de mon mieux pour un bon rapport, former mes collaborateurs et demander le soutien politique et financier. » ; « L'importance que j'accorde à la qualité et à la méthodologie dans la rédaction législative pour notre environnement parlementaire. ». Enfin, sept stagiaires sur trente-sept n'ont pas répondu à la question, il s'agit de quatre cadres moyens et deux cadres supérieurs de l'Administration et un cadre supérieur de la Fiscalité.

En conclusion, il est important de remarquer que, pour tous les stagiaires, la représentation de la tâche cible dans le processus de transfert des acquis de formation est de deux ordres : les facteurs organisationnels et les facteurs humains (les caractéristiques individuelles des stagiaires). Cette sagesse qui consiste à tabler plus sur ses actifs mérite d'être mise en évidence.

### 7.3.2 Facteurs négatifs

Trente sujets ont répondu à cette question.<sup>12</sup> De ce nombre, cinq ne trouvent aucun facteur défavorable au transfert des acquis dans leur situation de travail. Les vingt-cinq autres ont exprimé quelques 47 énoncés négatifs ou contraintes à surmonter afin de réaliser le transfert que nous avons regroupés en trois catégories :

- Manque des ressources ;
- Facteurs organisationnels ;
- Facteurs politico-économiques au pays.

#### *Manque des ressources (n=24)*

Sous cette rubrique, nous avons classé tous les thèmes qui font référence au manque de ressources (1) financières, (2) humaines, (3) technologiques et matérielles. Cette catégorie totalise vingt-quatre énoncés, dont six relatifs aux facteurs financiers, six relatifs aux ressources humaines et douze portant sur le manque des ressources technologiques et matérielles.

<sup>12</sup> Sept sujets n'ont pas répondu du tout à la question. Il s'agit de quatre cadres moyens, deux cadres supérieurs de l'Administration et un cadre supérieur de la Fiscalité.



En Administration (n=6), le manque des ressources financières et la faiblesse de ressources humaines sont mentionnés une seule fois chacun par un même stagiaire, qui s'est exprimé en ces termes : « Déficience des ressources humaines et celle des ressources financières ».

Quant aux ressources technologiques et matérielles, leur faiblesse est identifiée dans les quatre énoncés de quatre stagiaires. Quelques-unes de leurs citations sont : « Problème de manque d'outils de communication (téléphone, Internet) » ; « Problème de moyens techniques [...] et problème technologique ».

En Aviation (n=10), trois énoncés des stagiaires mentionnent le manque des ressources financières, un énoncé fait allusion à la faiblesse des ressources humaines et six autres déplorent la déficience des ressources technologiques et matérielles. Quelques-unes de leurs citations peuvent en témoigner : « Notre pays ne dispose pas encore de cette technologie de pointe utilisée dans les pays occidentaux » ; « Les contraintes sont surtout d'ordre financier » ; « Le personnel qualifié en nombre insuffisant ».

Enfin, en Fiscalité (n=8), le poids des trois types de ressources se présente comme suit : deux citations portent sur le manque de ressources financières, quatre autres portent sur la faiblesse de ressources humaines et deux sur la déficience des ressources technologiques et matérielles. Quelques exemples de ces citations suivent : « Déficience des ressources humaines » ; « Déficience des ressources financières » ; « Manque de technologies, notamment informatique ».

Pour l'ensemble de trois secteurs (Administration, Aviation et Fiscalité), au total, vingt-quatre énoncés sur 47 concernent le manque ou la faiblesse des ressources diverses (financières, humaines, technologiques et matérielles) requises pour faciliter le transfert des acquis de formation en situation de travail. Les facteurs relatifs aux ressources technologiques et matérielles sont en tête de liste avec 12 énoncés sur 24. La faiblesse ou le manque des ressources technologiques et matérielles est plus ressentie dans le secteur de l'Aviation (n=6) que dans les deux autres domaines : Administration (n=4) et Fiscalité (n=2).

### ***Facteurs organisationnels (n=19)***

Les thèmes classés dans cette catégorie sont ceux qui se rapportent à l'une ou l'autre des idées suivantes : manque d'occasions de pratiquer, surcharge de travail, gestion de temps, résistance au changement, mauvaises conditions de travail, manque de culture de coopération, peu de responsabilisation du personnel et manque d'écoute et de voix au processus décisionnel.

Dans le domaine de l'Administration (n=10), la surcharge de travail et la gestion de temps apparaissent dans trois réponses. Mais, c'est seulement dans ce secteur que ces facteurs ont été signalés. Pour le reste des facteurs organisationnels, la situation se présente comme suit : « la résistance au changement; les mauvaises conditions de travail, le manque d'esprit de coopération entre les membres du personnel » ; « Le manque de responsabilisation des stagiaires » ; « Le manque d'écoute et de voix au processus décisionnel ».

En Aviation (n=4), la situation est la suivante en ce qui concerne les facteurs organisationnels : « La résistance au changement » ; « Le manque de responsabilisation. » ; « Le manque d'écoute et de voix au processus décisionnel. ».

En Fiscalité (n=5), le poids des facteurs organisationnels se répartit de la manière suivante : « Le manque d'occasions de pratiquer. » ; « La résistance au changement. » « Le manque d'écoute et de voix au processus décisionnel. ».

### ***Situation politique et économique du pays (n=4)***

Cette catégorie concerne les témoignages qui mentionnent la conjoncture générale du pays, économique ou politique, comme un facteur défavorable au transfert des acquis de formation en situation de travail. Quatre thèmes issus de l'Aviation et de la Fiscalité appartiennent à ce groupe. Voici, pour fin d'illustration, ce qu'a déclaré un stagiaire à ce sujet : «Les difficultés de la situation économique du pays, liées à la guerre...».

Comme synthèse partielle, globalement, les contraintes à surmonter ou les facteurs défavorables au transfert sont d'ordre financier (n=24), organisationnel (n=19) et, dans une moindre mesure, politique et économique (n=4).

Ce résultat est conforme, dans une certaine mesure, à la 6<sup>e</sup> variable de Cafferella (Tableau 2.1). Mais, en considérant les trois secteurs séparément, le poids des facteurs organisationnels est plus important dans le domaine de l'Administration (n=10) que dans les deux autres : en Aviation (n=4) et en Fiscalité (n=5).

#### **7.4 MÉCANISME DE SUIVI POST-FORMATION**

La formation étant un outil de changement de comportement, en principe les entreprises ou les organisations qui envoient leurs employés en formation sont intéressées de savoir si les formés ont réellement changé leurs comportements suite à la formation. Cependant, certaines personnes ont la prédisposition à transférer ce qu'ils ont appris à leur fonctionnement quotidien, tandis que d'autres ont besoin d'un soutien, d'un encadrement, d'un mécanisme de suivi pour les aider à appliquer leurs acquis (Caffarella, 2002, p. 209).

Pour savoir si un tel mécanisme était prévu, nous avons posé aux stagiaires la question suivante : « À la fin de votre session de formation, l'organisme formateur a-t-il prévu un mécanisme de suivi post-formation ? Oui ou Non. Si oui, expliquez ». L'analyse des données obtenues à cet effet fait émerger les deux catégories suivantes :

- Présence d'un mécanisme de suivi post-formation ;
- Absence d'un mécanisme de suivi post-formation.

##### ***Présence d'un mécanisme de suivi post-formation (n=12)***

Douze sujets sur trente-sept ont soutenu qu'il y avait un mécanisme de suivi post-formation. De ce nombre, cinq ont élaboré leur réponse contrairement à sept qui ont seulement répondu par l'affirmative. Ces douze répondants se répartissent de la manière suivante : quatre cadres moyens et trois cadres supérieurs de l'Administration (n=7) ; trois cadres moyens et un cadre supérieur de la Fiscalité (n=4) ; un cadre moyen de l'Aviation (n=1). Ci-dessous quelques citations de ceux qui ont élaboré leurs réponses : « Oui. Des rencontres sont prévues pour présenter les résultats. » ; « Oui. Nous sommes en train de mettre en place un dispositif pour continuer la collaboration avec tous ceux avec qui nous avons été en contact et qui nous ont apporté quelque chose. » ; « Oui. Mais, en réalité, cette formation n'est que la deuxième édition.

Mais, nous gardons contact avec l'institution de formation pour d'éventuels besoins de suivis et autres. » ; « Oui. Principalement par le deuxième volet de la présentation faite à l'issue du stage. ».

Enfin, un stagiaire donne une réponse mitigée qui est la suivante : « Oui et Non. Il appartient à notre ministère d'assurer le suivi et de demander à l'institution de formation de le faire. Le groupe de notre pays a pris contact avec les autorités de l'institution de formation pour qu'il y ait un tel suivi. Des propositions seront faites à notre ministre pour formaliser une collaboration avec celle-ci. ».

#### *Absence d'un mécanisme de suivi post-formation (n=21)*

Vingt et une personnes y ont répondu par la négative : huit du domaine de l'Administration, neuf de l'Aviation et quatre de la Fiscalité. De ce nombre (n=21), quatre ont commenté leurs réponses de la manière suivante : « Non. Problème de distance. » ; « Non. Mais avec le groupe de mes collègues, nous en avons fait la suggestion qui est en vue d'être mis en œuvre. » ; « Non. Je ne sais pas pourquoi, mais cela serait l'idéal même si c'est coûteux. Ils nous ont juste demandé comment allons-nous l'appliquer. ».

Quatre stagiaires n'ont pas répondu à la question. En conclusion, de l'analyse des témoignages de ceux qui ont élaboré leurs réponses négatives, il ne ressort pas de façon évidente qu'un mécanisme formel de suivi post-formation ait été prévu. Cependant, le besoin a été exprimé et certains pas ont été franchis de façon non formelle, notamment : un dispositif projeté pour continuer la collaboration entre les stagiaires de différents pays, des rencontres prévues, des contacts pris avec les organismes de formation pour avoir un suivi post-formation.

### **7.5 PERCEPTION DES STAGIAIRES QUANT À L'UTILITÉ DES ACQUIS RÉALISÉS**

Pour connaître la perception de nos sujets quant à l'utilité des acquis réalisés en stage, nous leur avons posé la question suivante : « À votre avis, après ces quelques temps passés en formation, considérez-vous avoir appris quelque chose qui pourra améliorer votre travail une fois de retour dans votre milieu ? Oui ou Non. Justifiez votre réponse. ».

En soulevant cette question, nous voulions vérifier dans quelle mesure les sujets estimaient avoir appris quelque chose d'utile pour améliorer leur efficacité professionnelle. Trente et un sujets ont affirmé avoir fait des apprentissages utiles. De ce nombre, vingt-sept ont commenté leurs affirmations. Ils affirment avoir beaucoup appris et se regroupent de la manière suivante : en Aviation tous les stagiaires (n=10), ils sont six cadres moyens, trois techniciens et un cadre supérieur ; en Administration (n=9), ils sont six cadres supérieurs et trois cadres moyens et enfin en Fiscalité (n=8), ils sont sept cadres moyens et un cadre supérieur. Les quatre autres sujets n'ont pas élaboré leurs réponses. Ils sont tous de l'Administration.

L'analyse des réponses des stagiaires nous a permis de les classer dans trois catégories qui correspondent tout à fait à ces trois domaines d'apprentissages :

- Le savoir être ou le développement des attitudes utiles ;
- Le savoir faire et le développement des habiletés utiles;
- L'acquisition des connaissances utiles.

#### **7.5.1 Le savoir être et le développement des attitudes utiles**

Les six énoncés que nous avons classés ici mettent l'accent sur le développement des attitudes positives envers soi-même ou envers les autres dans les interactions sociales ou professionnelles : estime de soi, confiance en soi, habiletés interpersonnelles, esprit d'équipe, savoir être et prise de conscience sont des exemples des éléments inclus dans cette catégorie.

Six stagiaires y ont contribué : en Administration (n=3), un cadre moyen et deux cadres supérieurs, en Aviation (n=3), deux cadres moyens et un cadre supérieur. Ci-dessous quelques-unes de leurs citations : « Oui, l'accroissement du sens de responsabilité. ».

Le seul grand changement se situe au niveau du climat de confiance et de sérénité qui s'est établi au fond de moi dans cette lourde responsabilité de prise en charge de la maintenance de ces nouveaux avions gros porteurs. Les mêmes sentiments existent au niveau de toute l'équipe TRISTAR de tous les responsables de la direction technique qui s'investissent à fonds dans le suivi des travaux.

« Oui. J'ai appris à développer le sens de l'écoute. » ; « Oui, la confiance en soi et une recherche permanente de l'excellence. » et « Oui. J'ai davantage maîtrisé la phase de planification de projet, appris à découvrir ma personnalité et appris également comment mieux gérer mes rapports avec mes collaborateurs, mes collègues et mon supérieur. ».

### **7.5.2 Le savoir-faire et le développement des habiletés utiles**

Ce thème couvre toutes les réponses où les stagiaires affirment avoir développé certaines compétences opérationnelles, certaines connaissances procédurales, ou encore certaines habiletés supérieures de la pensée : la capacité de compréhension, de réflexion, d'analyse, l'esprit critique, etc.

Douze réponses produites par douze stagiaires sont couvertes par ce titre. En Administration (n=6), trois cadres moyens et trois cadres supérieurs. En Aviation (n=4), deux cadres moyens et deux techniciens. En Fiscalité (n=2), un cadre moyen et un cadre supérieur.

Quelques-uns d'entre eux témoignent ainsi : « Oui, il y a un grand écart entre la théorie et la pratique. Avec la théorie que j'ai acquise durant le stage, je suis à même maintenant de me situer, d'identifier mes types d'actions et de développer des stratégies qui sont en lien avec des grands principes universels... » ; « Oui, les instruments d'analyse institutionnels du genre dans les organisations m'ont permis d'avoir une vision critique de la position des femmes dans les ministères... » ; « J'ai maintenant la vision plus large et contextuelle d'interprétation des lois, prenant en compte l'environnement socioculturel, l'esprit du législateur et certains faits réels. ».

Je dispose également des outils d'analyse et de compréhension de nombreux sujets qui font mon quotidien dans le cadre de mes activités et même de ma vie privée. Je suis à la hauteur d'un certain nombre de débats et de discussions dans presque tous les sujets professionnels et mêmes politiques.

« Même en visibilité réduite, nous sommes prêt à tout faire pour atterrir » ; « J'ai des réflexes nouveaux dans la recherche des pannes que je peux trouver d'une manière rapide afin de limiter les immobilisations... ».

### 7.5.3 Le savoir ou l'acquisition des connaissances utiles

Les énoncés de ce groupe décrivent l'utilité des apprentissages réalisés comme résidant dans les faits qui permettent au stagiaire le renforcement des savoirs qu'ils ne maîtrisaient pas bien ou l'accumulation de nouvelles connaissances, de nouveaux faits, de nouveaux principes et de nouvelles théories, des nouvelles méthodes, qui seront appliqués en situation de travail.

Huit énoncés, produits par huit stagiaires, sont couverts par ce titre : en Administration (n=1), un cadre supérieur, en Aviation (n=1), un cadre moyen, en Fiscalité (n=6), six cadres moyens. Quelques-unes de leurs citations sont : « Oui, j'ai appris beaucoup de choses que je ne connaissais pas ou que je ne maîtrisais pas. » ; « Oui, le travail que je fais dans mon pays est le même et il se fait de la même façon au Canada. Seulement, les méthodes utilisées au Canada donnent de meilleurs résultats. Il est donc nécessaire de transférer ces méthodes chez-moi. » ; « Oui, le système fiscal canadien diffère du nôtre, tant en matière de politique fiscale, de rédaction de la loi que de l'organisation des services, cela permet de tirer beaucoup de leçons auxquelles s'ajoute ce que j'ai appris des systèmes fiscaux des autres pays. ».

Trois stagiaires ont donné des réponses que nous n'avons pas su classer et que nous considérons comme un commentaire : « Oui, déjà depuis ma dernière formation sur la gestion des projets, je pense que ça m'aidera en ce sens. » ; « Oui, quand on aime son travail, on le fait avec toute conscience et à n'importe quel moment et n'importe où et quelles que soient les conditions dans lesquelles on se trouve, mais pourvu qu'on soit dans les normes professionnelles de travail. » ; « Oui, il y a eu un changement de comportements. Nous nous battons pour acquérir de nos dirigeants l'équipement nécessaire pour réaliser ce que nous avons appris. ».

Enfin, six autres sujets n'ont pas répondu à cette question.

Comme synthèse partielle, pour les stagiaires, les apprentissages réalisés sont utiles à plus d'un titre. Cette utilité se situe d'abord au niveau du développement des habiletés et des capacités requises pour être efficace dans son travail. Douze énoncés y sont consacrés. Elle se situe également au niveau des connaissances que le stage a permis d'acquérir ou du renforcement des connaissances que le stagiaire possédait déjà. Huit énoncés viennent à l'appui de cette idée. Enfin, selon six énoncés, l'utilité des apprentissages réalisés se situent aussi au niveau du savoir être, des attitudes que le stage a permis de développer.

En conclusion, concernant les représentations que les stagiaires se font du transfert possible de leurs apprentissages en situation de travail, l'analyse des résultats permet d'affirmer que les stagiaires perçoivent positivement, voire très positivement, la valeur de leurs stages, l'utilité des apprentissages réalisés ainsi que le potentiel de transfert. Si tous les facteurs « transférables » étaient réunis, ceci pourrait éventuellement influencer favorablement leur motivation à transférer les acquis en situation de travail et ainsi contribuer à la réalisation des cinq autres étapes du processus de la dynamique de transfert identifiées par Tardif.



## CONCLUSION

La présente recherche, de type exploratoire descriptif, vise à analyser les représentations, la perception ou l'image que se font des stagiaires africains francophones impliqués dans un stage dans les pays industrialisés du processus de formation ainsi que de leur perspective de transfert d'apprentissages dans leur pays d'origine. En nous basant sur les deux premières étapes de la dynamique du transfert des apprentissages proposée par Tardif (1999), nous avons utilisé des représentations des stagiaires pour induire la perspective de transfert de leurs acquis de formation en situation de travail dans leur milieu d'origine. Le modèle de partenariat en transfert de Broad et Newstrom a servi à la construction de notre instrument de recherche. L'analyse qualitative du questionnaire a permis d'observer les paramètres liés aux différents partenaires (entreprises d'origines, stagiaires et entreprises d'accueil), situés en amont de la formation, pendant la formation et d'anticiper ceux après la formation, qui sont de nature à faciliter ou à inhiber la mobilisation, par le stagiaire, des acquis de formation pour réaliser efficacement son travail.

Nous avons utilisé un échantillon de 37 stagiaires africains francophones venus en stage en Europe, au Canada et aux États-unis. Ils sont 33 hommes et 4 femmes. Dix-huit stagiaires ont suivi leur stage dans le domaine de l'Administration, dix autres dans le domaine de l'Aviation et neuf dans le domaine de la Fiscalité. La majorité des répondants se situe dans le groupe d'âges de 41 à 50 ans. Trente d'entre eux ont un diplôme universitaire alors que les sept autres ont un diplôme supérieur non universitaire. En ce qui concerne leur niveau d'emploi, 57 % de l'échantillon occupe un poste des cadres moyens, 35 % un poste des cadres supérieurs et le 8 % restant occupe un poste de technicien. Enfin, vingt-sept d'entre eux proviennent du secteur public et dix autres du secteur privé, voir tableau 4.2 pour plus des détails.

Dans le contexte d'une formation en entreprise plusieurs paramètres situés en amont de la formation peuvent influencer favorablement ou défavorablement les possibilités de transfert, notamment la politique institutionnelle de formation ainsi que toutes les questions qui sont censés y trouver réponses :

1) par qui et comment les décisions d'envoyer les employés en formation sont-elles prises ? 2) qu'est-ce qui motive l'envoi des employés en formation ? 3) comment les stagiaires sont-ils sélectionnés ? 4) quels sont les rôles et responsabilités de différents partenaires pendant cette période ?

Une politique de formation peut être définie de plusieurs manières (voir Legendre, 1993 op. cit.; Office de la langue française, 1987, op. cit.). Pour nos sujets, la présence d'une structure de formation, d'un plan de formation ou d'un programme de formation, dans leurs entreprises, implique la présence d'une politique de formation. Pour les uns, elle réfère à une structure de formation (n=18), pour les autres, elle est synonyme d'activités de formation (n=14), pour d'autres encore (n=10), les objectifs de formation à réaliser constituent une politique de formation également. Ce concept n'a pas la même signification pour tous nos sujets.

Une minorité de stagiaire (n=8), dont six de l'Administration, un de l'Aviation et un de la Fiscalité, contrairement à leurs collègues issus des mêmes entreprises / institutions, disent qu'il n'y a pas de politique de formation dans leurs entreprises. Cela fait que les stagiaires venant d'une même entreprise et même d'une même direction ont parfois des avis contraires sur le sujet : Les uns affirment qu'il n'y a pas de politique de formation et d'autres affirment le contraire. Ainsi, lorsqu'il existe une politique institutionnelle de formation, il est important de la rendre publique et d'en faire la promotion au sein de l'institution ou de l'organisation.

Pour les sujets de notre étude, la décision d'envoyer les employés en stage est prise par une autorité supérieure, mais elle peut être initiée ou influencée par la demande de formation, par l'offre de formation, par les exigences des normes internationales ou encore par plusieurs de ces facteurs. Croisé avec les trois domaines de stage, le poids des décideurs extérieurs ou bailleurs des fonds, dans la décision d'envoyer les employés en stage en pays industrialisés semble prévalent pour les stagiaires des domaines de l'administration et de la fiscalité, mais négligeable pour le domaine privé que constitue l'aviation civile.

En effet, les partenaires extérieurs sont associés à la prise de décision et souvent aussi au financement de la formation dans 15 cas sur 18 en Administration, dans 9 cas sur 9 en Fiscalité et seulement dans 1 cas sur 10 en Aviation.

Trente et un stagiaires sur 37 ont déclaré participer à la formation essentiellement pour des besoins d'ordre pratique liés à leurs fonctions de travail (goal-oriented learners), besoins ressentis par eux-mêmes ou par leurs entreprises. Seulement six stagiaires étaient motivés par le besoin de savoir, la recherche des connaissances. Selon nos résultats, il ne semble pas y avoir de candidats ayant ouvertement déclarés être centrés sur l'activité de formation comme une activité sociale. En effet, participer à une activité éducative en étant essentiellement axé sur sa dimension sociale est compréhensible pour une activité éducative dispensée localement. Ainsi, nos stagiaires étaient principalement motivés par un but pratique, le besoin de résoudre des problèmes pratiques vécus par eux ou par leurs entreprises (n=31) et, dans une moindre mesure, par le besoin de savoir, le désir d'apprendre de nouvelles connaissances, de nouvelles habiletés (n=6).

L'analyse des réponses obtenue du questionnaire permet d'affirmer que la sélection des employés pour participer à la formation est basée sur des critères dont les uns sont objectifs et répondent à une logique de développement des ressources humaines et les autres sont subjectifs et tiennent plus à une logique de gratification des employés. Après le premier critère, qui est «la concordance entre le sujet du stage et le profil du candidat et/ou les besoins exprimés par son service ou l'entreprise», la désignation des stagiaires à la discrétion du supérieur hiérarchique y occupe une place importante.

*L'entreprise d'origine.* Les entreprises d'origine des stagiaires semblent avoir joué un rôle certain dans les deux dimensions : préparation administrative et préparation pédagogique. Sur les 37 personnes interrogées, 27 ont répondu positivement, 6 ont répondu négativement, tandis que 4 personnes n'ont fourni aucune réponse à cette question. Les 27 personnes qui ont répondu fournissent des informations qui illustrent bien l'implication de certaines entreprises d'origine en tant que partenaires dans cette première phase de la trajectoire de la formation. À des degrés divers, elles semblent avoir joué leurs rôles d'une façon évidente dans la préparation tant administrative que pédagogique.

*L'entreprise d'accueil.* Les rôles et les responsabilités des entreprises d'accueil étaient principalement de deux ordres : les rôles administratifs et logistiques (n=38) et les rôles pédagogiques (n= 47). Ce résultat montre bien que les entreprises d'accueil se sont préoccupées un peu plus de la préparation pédagogique que de la préparation administrative.

*Les stagiaires.* Tous domaines confondus, les stagiaires se sont préparés tant sur le plan administratif que sur le plan pédagogique. Mais, plus de répondants se sont préoccupés de la préparation pédagogique que de la préparation administrative. En effet, vingt-neuf stagiaires sur trente-sept relèvent des activités préparatoires à l'apprentissage de plusieurs natures, comparativement à seulement huit qui disent s'être aussi préparés sur le plan administratif.

La période de stage commence à partir du moment où le stagiaire arrive dans le pays d'accueil et se termine quand il quitte celui-ci. Tout ce qui se passe pendant cette période peut avoir, directement ou indirectement, une certaine influence sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage et même sur le transfert des acquis de formation en situation de travail. Nous avons demandé aux stagiaires de décrire dans leurs propres mots les paramètres suivants : 1) Qualité d'accueil réservé aux stagiaires ; 2) Contenu de stage et pertinence de la formation ; 3) Organisation pédagogique de la formation ; (4) Perception des exercices proposés ; 5) Rôle de l'entreprise d'origine durant la période de stage ; 6) Modalités d'évaluation utilisées par les formateurs et, 7) Stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser le transfert une fois de retour au travail.

Tel que décrit par les stagiaires, la qualité d'accueil inclut : le rôle de l'entreprise d'origine durant la période de stage, l'accueil à l'aéroport, l'hébergement, le lancement du stage, l'ambiance générale de la rencontre de deux partenaires (formateurs/formés), toutes les facilités dont ils ont bénéficié et l'atmosphère attentionnée dans laquelle ils ont baigné quotidiennement. Globalement, 36 stagiaires sur 37 ont été satisfaits ou très satisfaits de l'accueil reçu dans les entreprise/institutions d'accueil, si on se réfère aux qualificatifs utilisés pour décrire l'accueil : excellent, fantastique, parfait, très chaleureux, très sympathique, très bon accueil, satisfaisant, bon, bien, etc. Après analyse de toutes ces déclarations, il est donc permis de conclure que le climat était favorable à la fois à l'apprentissage et aux possibilités de transfert.

À la lumière des descriptions des stagiaires, nous avons constaté que le contenu du stage comprenait des thèmes spécifiques à chaque domaine (Administration, Aviation et Fiscalité) ainsi qu'un thème intergroupe. Tous les stagiaires ont trouvé le contenu de leur stage pertinent. Mais, cette pertinence est justifiée par deux logiques de nature professionnelle : 1) la logique de renforcement des capacités professionnelles et 2) la logique de solution adéquate au problème fonctionnel rencontré. Ce constat est en cohérence avec les raisons avancées par les sujets pour participer au stage, raisons qui étaient essentiellement professionnelles pour 31 stagiaires sur 37. Voir le point «Motivation à la base du stage» à la section précédente.

L'organisation pédagogique du stage a été examinée à travers l'environnement d'apprentissage et l'atmosphère qui y règne, les stratégies de formation et l'évaluation du stage. En dehors de l'écart technologique entre les entreprises/institutions d'origine et celles d'accueil, écart dont les effets peuvent parfois être négatifs à l'apprentissage, l'environnement de formation offrait toutes les conditions (matérielles, humaines et technologiques) favorables à un apprentissage efficace.

En ce qui concerne les stratégies de formation, toutes les conditions étaient réunies pour faciliter l'apprentissage des stagiaires. La majorité des stagiaires n'avaient que des qualificatifs louangeurs pour décrire les stratégies pédagogiques utilisées durant le stage : la compétence technique des formateurs, leur compétence pédagogique et le support technologique. Les quelques facteurs négatifs relevés sont relativement mineurs. Quant aux exercices pratiques pour faciliter l'assimilation des contenus appris, sur la base des déclarations des stagiaires, il semble évident qu'ils ont eu suffisamment d'exercices pratiques pour assimiler à un degré minimal les apprentissages réalisés. Toutefois, leur maîtrise se renforcera avec la pratique en milieu de travail.

L'évaluation a porté à la fois sur la satisfaction des stagiaires et sur leur niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage. En ce qui concerne l'évaluation affective du stage, globalement les stagiaires se sont déclarés satisfaits ou très satisfaits de leur expérience d'apprentissage.

Quant à elle, l'évaluation des apprentissages a été réalisée selon diverses formules : par les formateurs, par les stagiaires (autoévaluation et évaluation par les pairs) et au moyen d'une variété d'outils : tests, questionnaires, travaux écrits, présentations orales, pratique, mise en situation, etc. Globalement, les stagiaires se disent satisfaits de leur niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage utilisées durant cette phase qui peuvent être qualifiées de stratégies « transférogènes » parce qu'elles sont susceptibles de faciliter le transfert des acquis en situation de travail sont multiples et souvent se recoupent (Tardif, 1999). L'analyse des réponses fournies par les stagiaires a permis d'identifier cinq stratégies de transfert différentes : 1) études des cas et projets, 2) réflexion et échanges, 3) exercices pratiques et simulation, 4) outils et aides de toutes sortes, 5) élaboration d'un plan de transfert. Ces stratégies représentent aussi quelques-uns des facteurs favorables au transfert des acquis en situation de travail inventoriés par Caffarella (2002), Taylor (1997), Broad et Newstrom (1992).

Pendant cette phase de formation proprement dite, la majorité des stagiaires (n=28) affirment que l'entreprise d'origine n'a joué aucun rôle. Cependant, le contact à distance, initié par l'entreprise d'origine pour s'enquérir du déroulement du stage et savoir si le stagiaire ne manquait de rien, contact évoqué par trois stagiaires, joue probablement un rôle dans la motivation des stagiaires. C'est un des facteurs reconnus comme favorables au transfert, qui n'est pas pris en compte dans beaucoup de cas.

Tous les stagiaires qui ont répondu à la question concernant leur avenir immédiat après le stage (n=33) ont affirmé être persuadés qu'une fois de retour dans leur pays, ils occuperaient les mêmes fonctions pour lesquelles le stage les avait préparés.

La majorité des stagiaires (n=29) trouvent qu'un changement est nécessaire pour faciliter le transfert de leurs acquis de formation dans leurs situations de travail. Seulement six stagiaires sur trente-sept trouvent qu'aucun changement n'est nécessaire pour faciliter ce transfert. Pour ceux qui prônent un changement, celui-ci est de deux natures : un changement organisationnel (n= 21) et un changement technologique (n=8). L'importance accordée à la dimension technologique du changement semble être spécifique à nos sujets.

De l'avis des stagiaires, les principaux atouts présentement disponibles pour faciliter un éventuel transfert de leurs acquis de formation dans leurs milieux de travail sont de deux ordres : les facteurs organisationnels (n=25) et les facteurs humains (les caractéristiques individuelles des stagiaires) (n=13). Cette sagesse qui consiste à tabler plus sur ses actifs ou ses ressources mérite d'être mise en évidence. Quant aux facteurs défavorables ou contraintes auxquelles le stagiaire devra faire face pour contrer les problèmes qui peuvent nuire au transfert, ils sont de trois ordres : la faiblesse des ressources diverses (n=24), les facteurs organisationnels (n=19) et, dans une moindre mesure, les facteurs politico-économiques (n=4). Mais, en considérant les trois secteurs séparément, le poids des facteurs organisationnels est plus important dans le domaine de l'Administration (n=10) que dans les deux autres : en Aviation (n=4) et en Fiscalité (n=5).

De l'analyse des énoncés de ceux qui ont élaboré leurs réponses, il ne ressort pas de façon évidente qu'un mécanisme formel de suivi post-formation ait été prévu. Cependant, le besoin a été exprimé et certains pas ont été franchis de façon non formelle, notamment : un dispositif projeté pour continuer la collaboration entre les stagiaires de différents pays, des rencontres prévues, des contacts pris avec les organismes de formation pour avoir un suivi post-formation.

Pour les stagiaires (n=27), les apprentissages réalisés sont utiles à plus d'un titre. Cette utilité se situe d'abord au niveau du développement des habiletés et des capacités requises pour être efficace dans son travail. Elle se situe également au niveau des connaissances que le stage a permis d'acquérir ou du renforcement des connaissances que le stagiaire possédait déjà. Enfin, l'utilité des apprentissages réalisés se situe aussi au niveau du savoir être, des attitudes que le stage a permis de développer.

Le transfert des acquis de formation en situation de travail est le fruit de plusieurs forces « transférogènes » émanant de l'intervention conjuguée de trois partenaires - le stagiaire, son entreprise d'origine et l'organisme de formation - qui doivent agir et interagir avant, pendant et après le stage. Pour nos sujets, à la lumière des résultats que nous venons de présenter, il est permis de conclure que les germes du transfert ont été semés à un niveau relativement satisfaisant, du moins en amont et pendant la formation.



Cette recherche, de nature exploratoire, est un des premiers efforts pour tenter d'analyser ce phénomène dans le contexte des stages effectués par les Africains en Occident. Son principal mérite sera probablement plus d'avoir soulevé les questions que d'y avoir trouvé des réponses. Des recherches plus poussées restent nécessaires pour contribuer au développement d'une culture favorisant la dynamique du transfert des acquis de formation dans ces milieux, afin d'améliorer l'efficacité des stages à l'étranger, de plus en plus fréquents, pour les professionnels africains.

Sur le plan pratique, cette étude contribue à l'amélioration de l'efficacité et de la rentabilité de la formation continue dispensée aux Africains en pays industrialisés. Ses résultats ont permis de mieux connaître l'expérience vécue par les stagiaires au cours de leur trajectoire de formation : avant, pendant et après. Signalons que la phase postérieure au stage - le transfert des acquis du stage en milieu professionnel d'origine - a été analysée par le biais des représentations des stagiaires vis-à-vis des effets de leur stage dans leur pratique professionnelle, analyse rendue possible par le modèle de transférabilité des apprentissages proposé par Tardif (1999, page 74) qui accorde une place importante à la représentation de la tâche cible par le stagiaire.

#### **LIMITES DE NOTRE RECHERCHE ET QUESTIONS SOUS-JACENTES**

En ce qui concerne les limites de notre recherche, nous citerons d'abord l'ancrage, l'objet spécifique de la recherche. Nous avons étudié non pas le transfert réel, mais plutôt les représentations que se font les stagiaires au sujet du transfert potentiel une fois de retour dans leur milieu de travail. Une telle approche ne permet pas d'étudier le niveau 3 de la pyramide de Kirkpatrick, c'est-à-dire, de vérifier si la performance des stagiaires s'est améliorée, si les comportements professionnels des stagiaires ont changé suite au stage, s'ils ont intégré à leurs comportements professionnels les apprentissages réalisés durant le stage. Ce qui aurait été plus pratique et plus bénéfiques pour les partenaires en formation, mais qui exige une démarche de type longitudinale permettant de revoir les stagiaires dans leurs entreprises d'origines au cours de l'année qui a suivi leur stage.



Une autre limite importante de notre recherche a trait à la méthodologie. Nous avons utilisé le questionnaire au lieu de l'entrevue. Nous nous sommes rendue compte à mi-chemin de notre voyage d'apprentissage que si nous avions utilisé des entrevues, nous aurions vraisemblablement obtenu des données plus riches en informations que celles générées par le questionnaire. Une planification différente de notre travail de recherche, nous aurait permis de limiter le nombre de sujets à rejoindre et de trouver une stratégie pour rendre ces entrevues possibles.

Notre recherche a également conduit à des interrogations qui pourraient engendrer de nouvelles recherches sur le transfert des apprentissages. Les plus importantes sont les suivantes :

1. Est-ce que les stages que les professionnels africains effectuent en pays industrialisés améliorent réellement leur performance en situation de travail en Afrique ? Une recherche qui va au-delà des perceptions des stagiaires permettrait peut-être de répondre à cette question.
2. Dans quelle mesure les stages effectués en pays industrialisés sont-ils plus efficaces que ceux effectués localement en Afrique ?
3. Avec le fossé technologique qui s'élargit davantage entre les pays en développement, en particulier les pays africains, et les pays industrialisés, les stages dans ces derniers pays pour ressortissants du Sud ont-ils vraiment quelques chances de conduire à un transfert efficace des acquis ?
4. Y a-t-il une relation entre les représentations que se font les stagiaires du transfert des acquis de stage et le degré réel de transfert qu'ils réalisent après le stage ?

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE

#### INFORMATIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Cette partie du questionnaire vise à recueillir des informations sociodémographiques

##### SECTION A : DESCRIPTION SOMMAIRE DU STAGE

1. Titre du stage : \_\_\_\_\_
2. La langue d'enseignement durant le stage : Français ou Anglais.  
A. Votre degré de maîtrise de cette langue était (cocher la case appropriée ci-dessous) :  
Juste suffisant                      Bon                      Très bon                      Excellent
3. Objectifs déclarés du stage : \_\_\_\_\_
4. Entreprise ou institution d'accueil : \_\_\_\_\_
5. Ville et pays : \_\_\_\_\_
6. Durée prévue du stage : \_\_\_\_\_ jours                      ou                      \_\_\_\_\_ mois
7. Organisme qui a financé le stage : \_\_\_\_\_

##### SECTION B : LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES

8. Sexe :        F                      M
9. Groupe d'âges : 21 à 30 ans                      31 à 40 ans                      41 à 50                      51 ans et plus
10. Statut civil : Marié (e)                      Célibataire                      Divorcé (e)                      Séparé (e)                      Veuf (ve)

##### SECTION C : LA FORMATION

11. Niveau de scolarité atteint : Secondaire                      supérieur non universitaire                      universitaire
12. Dernier diplôme obtenu : \_\_\_\_\_  
Titre                      Domaine d'études

##### SECTION D : L'EMPLOI OCCUPÉ

13. Titre d'emploi occupé : \_\_\_\_\_

##### SECTION E : PAYS D'ORIGINE DES STAGIAIRES

14. Pays d'origine : \_\_\_\_\_

## PARTIE I : PÉRIODE AVANT LE STAGE

NO	QUESTIONS
01	Y a-t-il une politique de formation dans votre entreprise ou institution ? Oui ou Non. Veuillez nous la décrire ci-dessous :
02	Comment les décisions d'envoyer les employés en stage en pays industrialisés sont-elles prises dans votre entreprise ou service ?
03	Quelle était la motivation à la base du présent stage professionnel en pays industrialisé ?
04	Y avait-il eu une analyse des besoins pour justifier la formation ? Oui ou Non . Si oui, qui avait réalisé cette analyse ?
05	Qui avait élaboré la formation ?
06	Quelle était la responsabilité de votre entreprise ou institution dans cette période préparatoire au stage ?
07	A. Habituellement, comment les stagiaires sont-ils désignés dans votre entreprise ou institution ?
	B Et vous-même, comment avez-vous été sélectionné pour ce stage en pays industrialisés ?
08	Décrivez brièvement comment ce stage professionnel en pays industrialisés a été préparé :
	A. À votre niveau :
	B. Au niveau de votre entreprise ou institution :
	C. Au niveau de l'entreprise ou de l'institution d'accueil ici en pays industrialisés :

## PARTIE II : PÉRIODE DE STAGE

NO	QUESTIONS
01	Décrivez l'accueil qui vous a été réservé par l'entreprise ou l'institution où vous faites le stage.
02	En quoi consistait le stage ou la formation ?
03	Dans quelles mesures les contenus et les objectifs de formation répondaient-ils aux besoins et aux problèmes concrets vécus par votre entreprise ou institution ?
04	Dans quelles mesures les contenus et les objectifs de formation répondaient-ils aux besoins et aux problèmes concrets vécus par vous-même ?
05	Décrivez brièvement l'environnement technologique dans lequel vous suivez ce stage.
06	Expliquez comment les formateurs, leurs attitudes, leurs méthodes et les équipements utilisés vous ont-ils facilité le développement des compétences professionnelles recherchées ?
07	Votre entreprise ou institution a-t-elle joué un rôle quelconque pendant cette période ? Expliquez ci-dessous :
08	Décrivez brièvement comment vos apprentissages ont été évalués à la fin de ce stage.
09	Jusqu'à quel point avez-vous maîtrisé les habiletés et les compétences professionnelles visées par ce stage ?
10	Dans le déroulement de la formation y avait-il suffisamment d'exercices pratiques, d'études de cas pour vous aider à maîtriser les théories ? Expliquez ci-dessous :
11	Comment, pendant le stage, avez-vous été préparés à la mise en pratique des acquis de formation dans votre milieu de travail ?

## PARTIE III : PÉRIODE APRÈS LE-STAGE

NO	QUESTIONS
01	L'application des acquis de stage en situation réelle de travail (transfert) exige souvent quelques changements organisationnels, technologiques ou autres.
	A. Est-ce le cas pour vous ? Oui ou Non.
	B. Si oui, quels changements suggèreriez-vous pour votre travail ?
02	De retour après le stage, occuperez-vous le même poste de travail pour lequel le stage avait été organisé ? Oui ou Non . Si non, expliquez ci-dessous :
03	Décrivez les principaux facteurs (individuels, organisationnels, environnementaux...) qui favoriseront le transfert des acquis de stage dans vos comportements professionnels.
04	Décrivez les principales contraintes personnelles ou internes à l'entreprise ou à l'institution qui pourront empêcher ou du moins qui rendront difficile, le transfert des acquis de votre stage en situation de travail ?
05	À votre avis, les acquis de formation issus de votre stage sont-ils applicables dans votre travail? Oui ou Non . Justifiez votre réponse ci-dessous :
06	À la fin de votre session de formation, l'organisme formateur a-t-il prévu un mécanisme de suivi post-formation ? Oui ou Non . Si oui, expliquez ci-dessous :
07	À votre avis, après ces quelques temps passés en formation, considérez-vous avoir appris quelque chose qui pourra améliorer votre travail une fois de retour dans votre milieu ? Oui ou Non . Justifiez votre réponse ci-dessous :

## ANNEXE B

### Variables retenues pour la codification du questionnaire

#### 5. AVANT LE STAGE

- 5.1 La politique de formation
  - 5.1.1 Présence de politique de formation
  - 5.1.2 Absence de politique de formation
  - 5.1.3 Décision d'envoyer les employés en stage
  - 5.1.4 Analyse des besoins de formation
  - 5.1.5 Élaboration du contenu de la formation
  - 5.1.6 Motivation à la base du stage
  - 5.1.7 Désignation/sélection du stagiaire pour le stage
- 5.2 La responsabilité des partenaires
  - 5.2.1 Entreprise d'origine des stagiaires
  - 5.2.2 Entreprise d'accueil des stagiaires
  - 5.2.3 Stagiaire

#### 6. PENDANT LE STAGE

- 6.1 La qualité d'accueil réservé aux stagiaires
- 6.2 Le contenu de stage et la pertinence de la formation
  - 6.2.1 Contenu du stage et/ou de formation
  - 6.2.2 Appréciation de la pertinence de stage
- 6.3 L'organisation pédagogique de la formation
  - 6.3.1 Environnement et outils pédagogique utilisés
  - 6.3.2 Appréciation de la formation reçue ou de la conduite du stage
- 6.4 La perception des exercices proposés
- 6.5 Le rôle de l'entreprise d'origine durant la période du stage
- 6.6 Les modalités d'évaluation utilisées par les formateurs
  - 6.6.1 Évaluation de la satisfaction des stagiaires au moyen des fiches ou formulaires d'évaluation et des commentaires oraux
  - 6.6.2 Évaluation des acquis par les productions et/ou les présentations orales notées
  - 6.6.3 Évaluation des acquis par l'action, la pratique, les exercices
  - 6.6.4 Évaluation des acquis par les tests ou par les questionnaires axés sur le contenu
  - 6.6.5 Autoévaluation des acquis
- 6.7 Stratégies pédagogique susceptibles de favoriser le transfert en milieu de travail
  - 6.7.1 Études des cas et/ou projets
  - 6.7.2 Réflexion et échanges
  - 6.7.3 Exercices pratiques et simulations
  - 6.7.4 Outils et aides de toute sorte
  - 6.7.5 Élaboration du plan de transfert

#### 7. APRÈS LE STAGE

- 7.1 Poste occupé au retour du stage
- 7.2 Changement requis par le transfert
  - 7.2.1 Changement organisationnel
  - 7.2.2 Changement technologique
- 7.3 Facteurs affectant les transferts des acquis de stage/formation
  - 7.3.1 Facteurs positifs
  - 7.3.2 Facteurs négatifs
- 7.4 Mécanisme de suivi post-formation
- 7.5 Perception des stagiaires quant à l'utilité des acquis réalisés
  - 7.5.1 Le savoir être et le développement des attitudes utiles
  - 7.5.2 Le savoir-faire et le développement des habiletés utiles
  - 7.5.3 Le savoir ou l'acquisition des connaissances utiles

## ANNEXE C

### Présence et absence de politique de formation selon le domaine et le pays d'origine des stagiaires

N° d'identification des répondants	Pays d'origine	Domaines	Financement	Présence/absence des politiques de formation			
				Oui	Non	Sans réponse	
R03	Sénégal	Administration	Source extérieure	✓			<b>Total</b>
R07	Guinée	Administration	Source extérieure		✓		
R08	Guinée	Administration	Source extérieure	✓			
R09	Sénégal	Administration	Source extérieure		✓		
R12	-	Administration	Source extérieure		✓		
R13	-	Administration	Source extérieure	✓			
R14	Sénégal	Administration	Source extérieure	✓			
R15	Guinée	Administration	Source extérieure			✓	
R16	Bénin	Administration	Source extérieure	✓			
R17	Sénégal	Administration	Source extérieure	✓			
R20	-	Administration	Source extérieure		✓		
R21	Djibouti	Administration	Source extérieure	✓			
R22	RDC	Administration	Source extérieure	✓			
R23	RDC	Administration	Source extérieure	✓			
R24	Côte d'Ivoire	Administration	Source mixte		✓		
R25	Burkina Faso	Administration	Source extérieure		✓		
R26	Bénin	Administration	-	✓			
R27	Guinée	Administration	Source extérieure	✓			
	<b>Total</b>						<b>18</b>
R28	RDC	Aviation	Source locale	✓			
R29	RDC	Aviation	Source locale	✓			
R30	RDC	Aviation	Source locale	✓			
R31	RDC	Aviation	Source locale	✓			
R32	RDC	Aviation	Source locale	✓			
R33	RDC	Aviation	Source locale	✓			
R34	RDC	Aviation	Source locale	✓			
R35	RDC	Aviation	Source locale	✓			
R36	RDC	Aviation	Source locale	✓			
R37	RDC	Aviation	Source locale		✓		
							<b>10</b>
R01	Togo	Fiscalité	Source extérieure	✓			
R02	Niger	Fiscalité	Source extérieure	✓			
R04	Côte d'Ivoire	Fiscalité	Source extérieure	✓			
R05	-	Fiscalité	Source mixte	✓			
R06	Gabon	Fiscalité	Source extérieure	✓			
R10	Burkina Faso	Fiscalité	Source extérieure	✓			
R11	Congo Brazzaville	Fiscalité	Source mixte		✓		
R18	Sénégal	Fiscalité	Source extérieure	✓			
R19	RDC	Fiscalité	Source extérieure	✓			
	<b>Total</b>						<b>9</b>
<b>Grand total</b>				<b>28</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>37</b>

## ANNEXE D

### Politiques institutionnelles telles que déclarées par les stagiaires et selon leurs domaines de stage

Catégories	Politiques de formation déclarées	Admin.	Aviation	Fiscalité	Total
<b>Structure</b>	Plan de formation est disponible dans l'institution.	4		1	5
	Politique de formation initiale et continue. Un plan d'actions annuel de formation.		1	1	2
	Programme triennal de formation qui s'appuie sur les besoins de formation des employés.			1	1
	Programme décennal d'éducation et de formation (PDEF).	1			1
	Centre de formation et de Perfectionnement.	1	7		8
<b>Objectifs</b>	Secrétariat national et direction de la coordination de la formation et de la documentation.	1			1
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>18</b>
	Renforcer la capacité ou perfectionner le personnel.	1	1		2
	Aligner les objectifs à atteindre pour répondre aux besoins des employés.	5		1	6
	Obtenir ou acquérir et maintenir la qualification sur différents types d'équipements.		2		2
<b>Activités</b>	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>10</b>
	Poursuite de formation de cycle long à l'ENA.			1	1
	Réalisation de la formation longue/courte durées par les employés une fois par an en France.			1	1
	Réalisation des stages de courte durée et participation à des séminaires de formation diplômante.	1		2	3
	Réalisation des études de base suite à une attribution des bourses d'études.	1			1
	Par le biais de la coopération, participation aux stages, séminaires et formation de courte durée.			1	1
	L'entreprise prévoit un certain nombre de formation à réaliser par année pour le personnel.	1			1
	Réalisation de formation technique à l'étranger.		5		5
	Réalisation de cours théoriques sur des systèmes différents tous les six mois à l'étranger.		1		1
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>14</b>
<b>Grand total</b>		<b>16</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>42</b>



## RÉFÉRENCES

- Agence Canadienne de Développement International (ACDI). 2003. Stratégies de développement durable de l'ACDI 2001-2003. Un Plan d'Action pour le Changement. Hull. Canada.
- American Society for training and Development. 1991. Training and Development Journal, March 1991, p. 9-10.
- Baldwin, T. T. et Ford K. 1988. «Transfert of Training : A review and Directions for Future Research». Personnel Psychology, vol. 41, no 1, p. 63-105.
- Bassi, L. J. et Van Buren, M. E. 1999. «Sharpening the leading edge.» Training and Development, vol. 53, no 1, p. 23-33.
- Bassi, L. J., Benson, G. et Cheney, S. 1996. «The Top Ten Trends» Training and Development, vol. 50 no 10, p. 56-58.
- Bates, R. A. et Holton III E. F. 1999. «Learning Transfer in a social service Agency: Test of an Expectancy Model of Motivation». Transfer of Learning. Proceedings of the 2000 Academy of Human Resource Development Annual Meeting. ED431968
- Baudin, B. 1996. Lexique de la formation professionnelle et technique. Montréal : Les Éditions logiques inc.
- Bazin, R. 1978. Organiser les sessions de formation. Paris : Entreprises Modernes d'Éditions.
- Bertrand, Y. 1992. Théories contemporaines de l'éducation. Laval : Éditions Agence d'Arc, 2<sup>e</sup> édition.
- Blin, J-F. 1997. Représentations, pratiques et identités professionnelles. Montréal : Éditions l'Harmattan. Action et Savoir.
- Bracke, D. 1998. Vers un modèle théorique du transfert. Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Brinkerhoff, R. O., et Montesino, M. 1995. «Partnership in Training Transfer : Lessons From a Corporate Study». Human Resouce Development Quarterly, vol. 6, no 3, p.263-274.

- Broad, M.L. 1980. « Identification of Management Support Utilization of Training on the Job, unpublished doctoral dissertation. ». The George Washington University.
- Broad, M.L. 1982. «Management Actions to Support Transfer of Training». *Training and Development Journal*, vol. 36, no 5, p. 124-130.
- Broad, M.L. 1997. «Transfer Concepts and Research Overview : Challenges for Organizational Performance» Phillips and Broad (ed.) *Transferring Learning to the Workplace*. Alexandria (VA): ASTD.
- Broad, M.L. et Newstrom, J.W. 1992. *Transfer of Training : Action-Packed Strategies to Ensure High Payoff From Training Investments*. Washington, DC : Addison-Wesley.
- Butterfield, E.C., Slocum, T.A. et Nelson, G.D. 1993. Cognitive and behavioural analyses of teaching and transfer : Are they different ? In D.K. Detterman et R.J. Sternberg (dir.), *Transfer on trial : Intelligence, cognition, and instruction* (p. 192-258). Norwood, NJ : Ablex.
- Caffarella, R. S. 2002. *Planning Programs for Adult Learners* (2<sup>nd</sup> edition). San Francisco (CA) : Jossey-Bass Publishers.
- Centre d'Information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI). 2003. *Guide d'usage terminologique dans le domaine de la mobilité et de la reconnaissance des titres et des diplômes*. Toronto.
- Conseil des collèges. 1991. *L'éducation des adultes : Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec.
- Compionne, J.C., Shapiro, A.M. et Brown, A.L. 1995. Forms of Transfer in a community of learners : Flexible learning and understanding. In A. McKeough, J. Lupart et A. Marini (dir.), *Teaching for transfer. Fostering generalization in learning*. (p.35-69). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cromwell, S. E. et Kolb, J.A. 2002. *The Effect of Organizational Support, Management Support and Peer Support on Transfer of Training*. Paper presented at American Human Resource Development (AHRD) Conference, Honolulu (Hawaii), February 27-March 3. ED 474227.
- Dalkir, K. 2005. «Knowledge Management in Theory and Practice.». Burlington (MA) : Elsevier Inc.
- Deslauriers, J.-P. 1991. *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: Mc Graw Hill.

- Deslauriers, J-P. et Kérisil, M. 1992. « Le devis de la recherche qualitative ». Dans Poupart, J., Groulx, L-H., Deslauriers, J-P., Laperrière, A., Myer, R. et Pires, A. 1997, p. 88. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin, éditeur.
- Detterman, D.K. 1993. The case for the prosecution : Transfer as an epiphenomenon. In D.K. Detterman et R.J. Sternberg (dir.), *Transfer on trial : Intelligence, cognition, and instruction* (p. 1-25), Norwood, N.J. : Ablex.
- Duchastel, L. 1991. *L'informatique dans les pays en voie de développement : Le cas de la Thaïlande*. Mémoire de maîtrise présenté à l'Université du Québec à Montréal.
- Dussault, J., M.E.Q. 1995. *Direction générale de la formation professionnelle et technique*. Québec.
- Eddy, E.R. et Tannenbaum, S. 2003. «Transfer in an E-Learning Context», in Holton III & Baldwin, T., p. 161-221. *Improving Learning Transfer in Organizations*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Ellis, H.C. 1965. *The transfer of learning*. New York : MacMillan.
- Enos, M.D., Kehrhahn, T. et Bell, A. 2003. « Informal Learning and the Transfer of Learning: How Managers Develop Proficiency » *Human Resource Development Quarterly*, vol. 14, no 4, p. 369-385.
- Feldstein, H.D. et Boothman, T. 1997. « Success Factors in Technology Training » in Phillips and Broad (ed.). *Transferring Learning to the Workplace*. Alexandria (VA): ASTD
- Galligani, F. 1978. *Préparation et suivi d'une action de formation*. Paris : les Éditions d'organisation.
- Garavaglia, P.L. 1993. « How to Ensure Transfer of Training ». *Training and Development*, vol. 47, no 10, p. 63-68.
- Garavaglia, P.L. 1996. «Applying a Transfer Model To Training». *Performance and Instruction*, vol. 35, no 4, p. 4-8.
- Georges, J.C. 1996. « The Myth of Soft-Skills Training ». In *Training*, January, p. 38-54.
- Gick, M.L. et Holyoak, K.J. (1987). The cognitive basis of Knowledge transfer. In S.M. Cormier et J.D. Hagman (dir.), *Transfer of learning : Contemporary research and applications* (p. 9-47). New York : Academic Press.
- Gott, S.P., Hall, E.P., Pokorny, R.A., Dibble, E. et Glaser, R. (1993). A naturalistic study of transfer : Adaptive expertise in technical domains. In D.K. Detterman et R.J. Sternberg (dir.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (p. 258-289). Norwood, NJ : Ablex.

- Gouvernement du Canada. 2002. Une politique pour l'apprentissage continu dans la fonction publique du Canada. Ottawa : Gouvernement du Canada, Secrétariat du Conseil du Trésor.
- Hager, P. 1997. Learning in the workplace. Review of research. Leabrook (Australia): National Centre for Vocational Education Research. ED434258.
- Hale, J. 2002. Performance-Based Evaluation : Tools and Techniques to Measure the Impact of Training. San Francisco. Jossey-Bass/Pfeiffer Publishers.
- Hannigan, K., Donavan, P., Holton III, E., Bates, R. et Naquin, S.S. 2000. Context and Causation in the Evaluation of Training: Relating Economic and Learning Transfer Theory. Paper presented at the 2000 AHRD Conference. Raleigh-Durham, NC. ED441121.
- Hodges, T.K. 2002. Linking Learning and Performance: A Practical Guide to measuring Learning and on-the-job Application. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Holton III, E. F.; Chen, H.-C. et Naquin, S.S. 2003. «An Examination of Learning Transfer System Characteristics Across Organizational Settings» Human Resource Development Quarterly, vol.14, no 4, p. 459-482.
- Holton III, E., F., Bates, R. A. and Ruona, W. E. A. 2000. « Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory », Human Resource Development Quarterly, vol 2, no 4, p. 1-6
- Horth R. 1986. L'approche qualitative comme méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation. Pointe-au-Père. Québec : Les Éditions de la Mer.
- Industrie Canada. 2004. Solutions canadiennes de formation : Pourquoi la formation ? Industrie Canada, p. 1.
- Kirkpatrick, D. 1998. Evaluating Training Programs : The Four Levels. San Francisco : Bernett-Koehler.
- Knowles, M., Holton III, E.F. et Swanson, R. A. 1998. The Adult Learner, (fifth edition), Houston (Texas) : Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. 1990. L'Apprenant Adulte: Vers Un nouvel Art de la Formation. Paris: Éditions d'Organisation, p. 124-128. Traduit de «The adult learner : a neglected species», 1984.
- Kotter, J. P., 1988. The Leadership Factors. New York : Free Press.
- Kozlowski, S.W. J. et Salas, E. 1997. Multilevel Organizational System Approach for the Implementation and Transfer of Training. In J. Kevin Ford (ed.), Improving Training effectiveness in work organizations (pp 243-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kupritz, V.W. et Ready, T.Y. 2002. The Impact of Workplace Design on Training Transfer. Paper presented at AHRD Conference. Honolulu (Hawaii), February 27 – March 3. ED474227.
- Kusek, J. Z. et Rist, R.C. 2004. Ten Steps to a Results-Based Monitoring and Evaluation System. Washington, D.C.: The World Bank.
- Leconte-Beauport, M-F. 1995. « Intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le biais des représentations véhiculées par les formateurs dans la relation éducative ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, no 1, p. 2-35.
- Legendre, R. 1993. Dictionnaire actuel de l'éducation : Collection le défi éducatif. Montréal : 2<sup>e</sup> édition. Guérin, éditeur limitée.
- Lim, D. H. 1999. « Organizational and Cultural Factors Affecting International Transfer of Training ». *Performance Improvement*, vol. 38. no 3, p. 30-36.
- Meirieux, P. 1995. Apprendre oui, mais comment (14<sup>ème</sup> édition), Paris : Éditions ESF.
- Michalak, D. F. 1981. « The Neglected Half of Training ». *Training and Development Journal*, May, p. 22-28.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1999. Les orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1999. « Dossier : La formation continue, une voie vers l'apprentissage continue ». Dans *Vie pédagogique*, no 113, novembre/décembre 1999.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2002. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : Apprendre tout au long de la vie. Miser sur les activités de formation continue parrainées par les employeurs. Gouvernement du Québec.
- Morical, K. et Bonhong, T. 1992. « Adapting Training for Other Cultures ». *Training and Development*, vol. 46, no 4, p. 63-68.
- Naquin, S. S. et Baldwin, T. T. 2003. « Managing Transfer Before Learning Begins: The Transfer-Ready Learner ». In Holton III & Baldwin (eds.). *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nelson, D. et Dufour W. 2002. *Transfer of Learning : A Guide for Strengthening Performance of Health Care Workers*. North Carolina University, Chapel Hill, School of Medicine, JHPIEGO Corp, Baltimore, MD. (ED469 807).
- Newstrom, J.W. 1986. « Leveraging Management Development Through the Development of Transfer ». *Journal of Management Development*, vol. 5, p.33-45.

- Ngoa-Nguélé, D. 1999. Élaboration et mise à l'essai d'un modèle de la formation structurée sur le lieu de travail pour des entreprises et organisations professionnelles (E et OP) du Cameroun. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Office de la langue française. 1987. Grand dictionnaire terminologique : politique de formation. Montréal.
- Parry, S. 1990. «But Will They Use It ?». *Training and Development Journal*, vol. 44, no 12, p.15-17.
- Peters, V. 2003. Travail et formation : Premiers résultats de l'enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003. Ottawa : Statistique Canada, No 81-595-MIF2004015, p. 8.
- Peters, V. 2004. Travail et formation : Premiers résultats de l'enquête sur l'éducation et la formation des adultes. Statistique Canada. 81-595-MIF2004015. Ottawa.
- Phillips, J. J. et Broad, M. L. (ed.). 1997. *Transferring Learning to the Workplace*. Alexandria (VA) : ASTD.
- Pilon, J.M. 1993. Le transfert des apprentissages suite à une activité de perfectionnement au sein des organisations: Approche constructiviste et interactionniste. Montréal : Presses de l'Université de Montréal & De Boeck Université.
- Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A., Myer, R. et Pires, A. 1997. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Édition Gaétan Morin.
- Rockhill, K. 1983. «Mandatory Continuing education for Professionals: Trends and Issues». In *Adult Education*, vol. 33, no 2, p. 106-116.
- Rouiller, J.Z. et Goldstein, I.L. 1993. «The Relationship Between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training». *Human Resource Development Quarterly*, vol.4, no 4, p. 377-390.
- Ruona, E. A.W., Leimbach, M., Holton III, E.F. et Bates, R. 2002. The Relationship Between Learner Utility Reactions and Predictors of Learning Transfer: Implications for Evaluation. *Academy of Human Resources Development. Conference Proceedings*. ED 431968
- Salomon, G. et Perkins, D.N. 1989. Rocky roads to transfer : Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142.
- Saylor, P.R. et Kehrhahn, M.T. 2001. The Influence of the Implementation of a Transfer Management Intervention on Transfer of Training. Paper presented at AHRD Conference, Tulsa (Oklahoma), February 28-March 4. ED453421.

- Seyler, D. L., Holton III, E. F., Bates, R. A., Bennett, M. F. et Carvalho, M. A. 1998. «Factors affecting motivation to transfer training.» *International Journal of Training and Development*, 1998, vol. 2, no 1, p. 1-16.
- Statistique Canada. 2001. Faits saillants de la formation des employés: une perspective internationale. Produits et services: Publications téléchargeables. Article, no 89F0096XIF.
- Tallman, D.E. et Holt, M. E. 1987. « Moving Learning From Workshops To Work » *Continuing Higher Education Review*, vol. 51, no 1, p. 15-31.
- Tannenbaum, S.L. et Yulk, G. 1992. « Training and Development in Work Organizations ». In *Annual Review of Psychology*, no 43, p. 399-411.
- Tardif, J. 1992. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions logiques.
- Tardif, J. 1996. « L'entrée par la question de la formation des enseignants : Le transfert des compétences analysé à travers la formation professionnelle ». In P. Meirien et M. Develay (dir) en collaboration avec C. Durand et Y. Mariani, *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue* (p. 31-47). Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Tardif, J. 1999. *Transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Tardif, J. en collaboration avec Presseau, A. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : Éditions sociales françaises.
- Tardif, J. et Meirieu. P. 1996. « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances ». Dans *Vie pédagogique*, no 98, p. 4-7.
- Tardif, J. et Presseau, A. 1998. « Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages ». Dans *Vie pédagogique*, no 108, p. 39-45.
- Taylor, M. 1997. *Transfer of Learning : Planning Effective Workplace Education Programs*. Hull : Human Resources Development Canada, National Literacy Secretariat.
- Taylor, M. 1998. *Partnership in the Transfer of Learning. A Resource Manual for Workplace Instructors*. Ottawa University, Faculty of Education, ED424412.
- The World Bank. 1992. *Governance and Development*. Washington, D.C. The World Bank.
- The World Bank. 1995. *World Development Report 1995. Workers in an Integrating World*. Washington DC : The World Bank.
- The World Bank. 2003. *Lifelong learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Washington, DC, The World Bank.

- Thorndike, E.L. 1913. Educational Psychology, vol. 2 : The psychology of learning. New York : Teachers College.
- Tracey, J.B., Tannenbaum, S.I, et Kavanagh, M. J. 1995. Applying Trained Skills on the job : The importance of the work environment. Journal of Applied Psychology, vol 80, no 2, p. 239-252.
- Van der Maren, J.-M. 1996. Méthodes de recherche pour l'éducation : Éducation et formation. Fondements. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Boeck Université. Deuxième édition.
- Wall, S. et White, E. 1997. « Building Saturn's Organization-wide Transfer Support Model » in Phillips, J & Broad, M. (ed.) Transferring Learning to the Workplace. Alexandria (VA): ASTD.
- Xiao, J. 1996. « The Relationship Between Organizational Factors and the Transfer of Training in the Electronics Industry in Shenzhen, China ». Human Resource Development Quarterly, vol.7, no 1, p. 55-73.